

**OHJAUS YLIOPISTON OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ**



Anna Raija Nummenmaa, Marjatta Lairio  
Vesa Korhonen & Satu Eerola (toim.)

## OHJAUS YLIOPISTON OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Sähköinen julkaisu  
ISBN 951-44-6481-8

© Tampere University Press ja tekijät

Tämän julkaisun toimittamisessa on noudatettu referee-menettelyä

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
Yliopistonkatu 38  
33014 Tampereen yliopisto  
puhelin (03) 3551 6055  
fax (03) 3551 7685  
[www.uta.fi/taju](http://www.uta.fi/taju)  
email [taju@uta.fi](mailto:taju@uta.fi)  
<http://granum.uta.fi>

Taitto: Sirpa Randell

Kansi: Maaret Young

ISBN 951-44-6380-3

Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy  
Tampere 2005

# Sisällys

## I

### JOHDANTO

<i>Anna Raija Nummenmaa &amp; Marjatta Lairio</i> MONIÄÄNINEN OHJAUS .....	9
---	---

## II

### OPISKELU JA OHJAUS

<i>Marjatta Lairio ja Leena Penttinen</i> KOHTI UUTTA OHJAUSKULTTUURIA .....	19
<i>Sakari Saukkonen</i> ANTAKAA MEILLE IHMISIÄ .....	45
<i>Vesa Korhonen</i> MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET YLIOPISTO-OPISKELUSSA .....	55
<i>Satu Eerola ja Totte Vadén</i> VAILLA PUNAISTA LANKAA – VAI VAILLA KYSYMYSTÄ? .....	75

## III

### OHJAUS KOHTAAMISINA

<i>Anna Raija Nummenmaa</i> HENKILÖKOHTAINEN OHJAUSKESKUSTELU .....	89
<i>Anna Raija Nummenmaa ja Liisa Lautamatti</i> RYHMÄSSÄ JA YHDESSÄ – OPISKELUN TYÖPROSESSIEN OHJAUS .....	103

#### IV

### OHJAUS TYÖELÄMÄORIENTAATION KEHITTÄMISEN TUkena

<i>Vesa Korhonen</i>	
KEHITTÄVÄÄ TYÖELÄMÄORIENTAATIOTA TUKEVA OHJAUS.....	123
<i>Helvi Kaksonen</i>	
TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS VARHAISKASVATUKSEN ONGELMA- PERUSTAISessa OPPIMIS- JA TIETOYMPÄRISTÖSSÄ.....	141

#### V

### OPISKELUN JA OPPIMISEN OHJAUS VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ

<i>Vesa Korhonen</i>	
OPPIMINEN JA SEN OHJAAMINEN VERKKO-OPISKELUSSA .....	161
<i>Marja Kankaanranta ja Jenni Kaisto</i>	
DIGITAALISET PORTFOLIOT YLIOPISTO-OPISKELUN OHJauksen VÄLINEENÄ .....	179
<i>Janne Matikainen ja Pekka Aula</i>	
TUTKIELMAN OHJAUS VERKOSSA .....	201

#### VI

### OHJAUS YHTEISÖLLISENÄ JA MONIAMMATILLISENA OSAAMISENA

<i>Anna Raija Nummenmaa</i>	
OHJauksen OSAAMINEN JA MONIAMMATILLINEN OSAAMINEN .....	221
<i>Marjatta Lairio &amp; Leena Penttinen</i>	
UUDEN OHJauSKULTTUURIN HAASTEITA KORKEA-ASTEEN OHJauksen TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN .....	231
LÄHTEET .....	251
KIRJOITTAJAT .....	271

I

JOHDANTO





## MONIÄÄNINEN OHJAUS

### Näkökulmia korkea-asteen ohjaukseen

Ohjaus on nähty yhdeksi keskeisistä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämiskohteista. Vaikka korkea-asteelle on luotu uusia koulutusrakenteita, palveluita ja toimintamalleja, ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen ja ohjauksen käsitteen avaaminen on jäänyt vielä suhteellisen vähäiselle huomioille. Korkea-asteen opintojen kehittäminen on kuitenkin noussut viime vuosina sekä kansallisen että kansainvälisen huomion kohteeksi. Opetusministeriö on tukenut monia kansallisia korkea-asteen ohjauksen kehittämisprojekteja, Euroopan Unioni ja OECD ovat korostaneet ohjauksen kasvavaa tarvetta ja merkitystä elinikäisen oppimisen tukijana (ks. Launikari 2003; Vuorinen 2003).

Korkea-asteen koulutuksen yhteydessä ohjauksen käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Opintojen ohjauksen arvioinnissa korkeakoulujen ohjaukselle määrittelemät tavoitteet jakaantuivat kahteen pääryhmään: korkeakoulukeskeiset tavoitteet ja opiskelijakeskeiset tavoitteet. *Korkeakoulukeskeiset tavoitteet* liittyvät pääosin korkeakoulujen määrällisiin tavoitteisiin, opinto -ja tutkintotavoitteisiin. Tällöin ohjauksessa korostuu opiskelun tehostaminen, lyhentäminen ja keskeyttäminen. *Opiskelijakeskeiset tavoitteet* sisältävät puolestaan opiskelijan tukemista tavoitteellisessa opiskelussa, kehittämisessä oman alansa osajaksi ja asiantuntijaksi sekä henkilökohtaisessa kehityksessä ja kasvussa. (Moitus ym. 2001, 24–25.)

Korkea-asteen ohjaus onkin laajasti ymmärrettävä toimintana, jossa on kyse yliopiston ydinprosessien sekä opiskelijan opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijuuden kehittämisprosessien yhteensovittamista. Ohjaus liittyy rekrytointiin, valintoihin, opiskelun kokonaissuunnitteluun, oppimisen ohjaukseen, opiskelun sekä muun elämän yhteensovittamiseen sekä työelämään suuntautumiseen. Käytännön toimintana opintojen ohjaus on erilaisten ohjaus- ja neuvontapalveluiden ja toimijoiden moniääninen verkosto, jonka hahmottaminen on opiskelijalle vaikeaa ja tämän vuoksi se saattaa jäädä helposti näkymättömäksi. Opiskelijalle ohjaus saa näkyvät kasvot ennen kaikkea opiskelijoiden sekä ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien kohtaamisissa ohjauksen eri areenoilla opintopolun eri vaiheissa. Opiskelijan opintopolkua tulisikin tarkastella rinnakkain neuvonta- ja tukipalveluiden kanssa, jolloin ne voidaan sovittaa ajallisesti yhteen (ks. Moitus ym. 2001, 26).

Korkea-asteen ohjausta voidaan jäsentää ja kuvata eri tasoilla. Laajimmillaan se nähdään osana korkeakoulun palvelujärjestelmiä sekä näihin liittyvinä ammatillisina käytänteitä. Ohjauksen eri alueet – opiskelu- ja oppimisprosessien sekä asiantuntijuuden kehittämisen ohjaus, työ- ja urasuunnittelun ohjaus sekä opiskelijoiden psykososiaalinen tuki – toimivat keskeisinä ohjaustoiminnan sisällöllisten painoalueiden jäsentäjinä. Ohjauksen toimintakenttinä ja näyttämöinä ovat puolestaan opiskelijan erilaiset formaalit ja ei-formaalit opiskelu- ja oppimisympäristöt. Yhä merkityksellisempiä oppimisympäristöjä ovat verkkoympäristöt ja -oppiminen erilaisine sovelluksineen sekä työelämäorientaatiota tukeva työssäoppiminen. Näissä ohjausta toteutetaan eri tavoin mm. järjestelmätasolla (opetussuunnitelma, ohjaussuunnitelma) sekä erilaisin ohjauksellisin metodein (yksilö- ja ryhmäohjaus). Opetussuunnitelma onkin nähtävä yhtensä ohjauksen kehittämisen välineenä, jossa konkretisoituu opetuksen ja ohjauksen käytännön järjestelyt erilaisina pedagogisina ratkaisuin.

Opiskelu on luonteeltaan pitkäkestoinen ja monivaiheinen tulevaisuuteen suuntautuva prosessi. Suunnitellessaan opiskeluaan opiskelija asettaa sille erilaisia tavoitteita. Tavoitteita muodostetaan yleensä vertailemalla omia motiiveja, kiinnostuksen kohteita ja arvoja sekä ennakoituja tulevia tapahtumia

keskenään. Ennakoinnit sisältävät mm. käsityksiä itsestä opiskelijana, oppijana ja tutkielman tekijänä sekä omasta osaamisesta ja omista vahvuuksista. Näihin sisältyy myös jäsennyksiä ympäröivästä maailmasta, kuten tulevaa opiskelua, työelämää sekä muuta elämää koskevia visioita ja suunnitelmia. (Nurmi 1991.) Opiskelijan tietoista tulevaisuuteen suuntautumista pyritään edistämään jokaisen opiskelijan kanssa laadittavalla henkilökohtaisella opiskelusuunnitelmalla (HOPS), jonka toteutumista tuetaan ohjauksen keinoin.

Opiskelu ei ole kuitenkaan muusta elämästä irrallaan oleva tapahtuma, vaan se sijoittuu osaksi opiskelijan laajempaa sosiaalista elämänkenttää. Sen perusrakenteina ovat opiskelijan elämäntilanne ja henkilökohtainen opiskeluvaihe. Opiskelijan yleinen elämäntilanne koostuu asumisesta, taloudellisesta tilanteesta, ihmissuhteista, vapaa-ajasta ja harrastuksista, perhe-elämästä ja yhä useamman kohdalla myös osallistumisesta työelämään. Opiskelu yliopistossa toteutuu tieteenaloittain vaihtelevissa laitos- ja opiskelukulttuureissa (ks. Ylijoki 1998).

Kehitettäessä korkea-asteen ohjausta on perusteltua ottaa lähtökohdaksi opiskelijan koko opintopolku – opiskelijaksi hakeutuminen, opiskelun aloittaminen, opiskelu sekä työelämään suuntautuminen ja sijoittuminen. Opintopolun eri vaiheissa opiskelijalla on erilaisia yksilöllisesti vaihtelevia ohjauksellisia tarpeita, joihin korkea-asteen ohjauksen tulisi vastata. Opin-tojen ohjauksen lähtökohtana on yhtäältä opiskelijan vastuu opinnoistaan ja toisaalta yliopiston vastuu siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa itselleen mielekäs tutkinto kohtuullisessa ajassa (ks. Moitus ym. 2001, 24).

## Kirjan näkökulma ohjaukseen

Viime vuosina on ilmestynyt useita ohjausta käsitteleviä suomenkielisiä kirjoja, joissa ei kuitenkaan ole käsitelty laajemmin ohjausta yliopiston oppimisympäristöissä. Tämän kirjan tarkoituksena on tehdä näkyväksi yliopistossa tapahtuvan ohjauksen monimuotoisuus, monitoimijuus sekä moniäänisyys.

Ohjauksessa on yhtäältä kyse yliopiston palvelujärjestelmästä, joka muodostuu erilaisten ohjauksellisten toimintojen organisoinnista. Toisaalta ohjauksessa on kyse ammatillisesta auttamis- ja asiantuntijatyöstä, jonka tuella opiskelija voi rakentaa itselleen mielekkään opiskelu- ja oppimisprosessin.

Ohjauksen tarkoituksenmukainen toteuttaminen edellyttää, että eri toimijoilla on yhteisesti jaettu tulkinta ohjauksen perustehtävästä. Tässä kirjassa näemme ohjauksen perustehtävänä opiskelijan opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijaksi kehittymisen prosessien tukemisen. Kirja muodostuu viidestä temaattisesta kokonaisuudesta, joissa kirjoittajat tarkastelevat ohjausta eri näkökulmista ja positioista. Tavoitteena on saada kuuluviin sekä opiskelijan että ohjaajan oma ääni.

Luvussa 2 ”Opiskelu ja ohjaus opiskelijoiden kertomana” tarkastellaan ohjauksen perustehtävien toteutumista opiskelijoiden näkökulmasta. Marjatta Lairion ja Leena Penttisen artikkelissa *Kohti uutta ohjauskulttuuria* kuvataan aluksi korkea-asteen ohjaustarpeiden lisääntymiseen liittyviä tekijöitä, ohjauksen haasteita korkea-asteella sekä opiskelijakeskeistä holistista ohjausmallia. Opiskelijoiden kokemusten tarkastelua perustuu Jyväskylän yliopistossa vuonna 2004 toteutetun opiskelijakyselyn tuloksiin. Tarkastelun keskiössä on opetushenkilöstön rooli holistisen ohjausmallin ensimmäisenä ohjaustahona. Sakari Saukkonen kuvaa artikkelissaan *Antakaa meille ihmisiä...* Jyväskylän yliopiston opiskelijakyselyn tulosten pohjalta opiskelijoiden ohjauksellisia tarpeita sekä heidän kokemuksiaan eri ohjaustahoilta saamastaan ohjauksesta opintopolun eri vaiheissa. Vesa Korhonen tarkastelee artikkelissaan *Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa* yliopisto-opiskelua kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneiden kirjoitelmien pohjalta. Hän pohtii myös aineistosta esiin nousseiden teemojen valossa opinto-ohjauksen kehittämishaasteita. Satu Eerola ja Totte Vaden tarkastelevat artikkelissa *Vailla punaista lankaa vai vailla kysymystä?* yliopisto-opiskelijoiden uutta, opintojen hahmottamattomuuteen liittyvää kysymystä, joka on noussut esille opiskelijaterveydenhuollon ja opintopsykologien työssä viime vuosien aikana. Kirjoittajien välisessä dialogissa pyritään jäsentämään yliopisto-opiskelijaksi ja oppijaksi kasvamisen prosessia.

Luvussa 3 ”Ohjaus kohtaamisina” esitellään kahta ammatillisen auttamisen työmenetelmää. Anna Raija Nummenmaan artikkeli *Henkilökohtainen ohjauskeskustelu* käsittelee yleisellä tasolla ammatillisen keskustelun eri työmuotoja sekä erityisesti henkilökohtaista ohjauskeskustelua, Anna Raija Nummenmaan ja Liisa Lautamatin artikkeli *Ryhmässä ja yhdessä – opiskelun työprosessien ohjaus* keskittyy ryhmässä tapahtuvaan ohjaukseen. Molempien artikkelien lähtökohtana on opiskelijalähtöinen työskentely ja tavoitteena on opiskelijaryhmän ja opiskelijan omien resurssien käyttöönotto ja voimaantuminen. Sekä ryhmäohjaukselle että henkilökohtaiselle ohjauskeskustelulle tarjoutuu opiskelijan opintopolun varrella monia luontevia ohjaustilanteita, kuten esimerkiksi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS), erilaisien opinnäytetöiden ja harjoittelun/työssäoppimisen ohjaus.

Opetussuunnitelmatyötä uudistavana yhtenä periaatteena on korostettu työelämäyhteyksien – harjoittelun – integroimista tiiviimmin osaksi oppimisympäristöjä. Ohjauksen tehtävänä on koko koulutusprosessin ajan tukea opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisprosessia sekä orientoitumista työelämään. Luku 4 ”Ohjaus opiskelijan työelämäorientaation tukena” keskittyy näihin kysymyksiin. Vesa Korhosen artikkeli *Kehittävää työelämäorientaatiota tukeva ohjaus* käsittelee työn ja koulutuksen rajapinnalla tapahtuvaa oppimista sekä työelämäorientaatioita tukevaa työssäoppimisen ohjausta. Helvi Kaksosen artikkelissa *Työssäoppimisen ohjaus ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä* paneudutaan koulutuksen ja työelämän integraation toteuttamismahdollisuuksiin ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa.

Verkossa tapahtuvan opiskelun ja oppimisen ohjaamisesta on tullut tärkeä ja näkyvä ohjauksen toiminta-alue. Vaikka verkko-ohjauksen rajat tulevat vastaan silloin kun ohjaus nähdään dialogisena suhteena, verkossa on kuitenkin mahdollisuus kehittää opiskeluun ja oppimisprosesseihin liittyvää ohjausta. Luku 5 ”Opiskelun ja oppimisen ohjaus verkossa” käsittelee yleisemmin verkko-ohjauksen kysymyksiä sekä esittelee joitakin hyviä käytänteitä. Vesa Korhosen artikkeli *Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa* avaa yleisiä pedagogisia näkökulmia ohjauksen mahdollisuuksista verkkoympä-

ristössä. Janne Matikainen ja Pekka Aula pohtivat artikkelissaan *Tutkielman ohjaus verkossa* opinnäytetyön ohjaukseen liittyviä mahdollisuuksia verkkoa hyväksi käyttäen. Uudistuneen tutkintorakenteen myötä ePortfolio on nähty yhtenä keskeisenä opiskelijan opiskeluprosessin ja oman asiantuntijuuden kehittämisen työvälineenä. Tähän teeman keskittyy Marja Kankaanrannan ja Jenni Kaiston artikkeli *Digitaaliset portfoliot yliopisto-opiskelun ohjauksen välineenä*.

Yliopistot ja korkeakoulut ovat organisoineet ohjaustoimintaansa omista lähtökohdistaan hieman eri tavoin. Tämä on perustunut osin erilaiseen tulkintaan ohjauksen käsitteestä, perustehtävästä sekä ohjaukseen liittyvästä työnjaosta. Luvussa 6 ”Ohjaus yhteisöllisenä ja moniammatillisena osaamisena” keskeisenä ohjauksen kehittämisen tavoitteena nähdään eri ohjaustahojen kollegiaalinen yhteistyö, jossa pyritään kokonaisvaltaisesti jäsentämään ohjaustoiminnan tavoitteita ja tehtäviä. Anna Raija Nummenmaa lähestyy artikkelissaan *Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen* ohjausta jaettuna asiantuntijuutena ja yhteisöllisenä toimintana. Hän kuvaa yleisellä tasolla ohjaustyön edellyttämää moniammatillista osaamista ja sen kehittämistä. Marjatta Lairion ja Leena Penttiseen artikkelissa *Uuden ohjauskulttuurin haasteita täydennyskoulutukseen* keskeisenä ohjauksen kehittämisen välineenä nähdään täydennyskoulutus. Systemaattinen ja jatkuva täydennyskoulutus antaa välineitä ohjauksellisten kompetenssien kehittämiseen, jolloin ohjausta voitaisiin tarkastella osana yliopiston kokonaisvaltaista pedagogista kehittämistä ja laadunvarmistusta.

## II

# OPISKELU JA OHJAUS OPISKELIJOIDEN KERTOMANA





Korkeakoulutus ja tieteellinen opetus elävät eräänlaista murrosvaihetta 2000-luvun alussa. Esimerkiksi opetuksen ja oppimisen laatuun on kiinnitetty entistä enemmän huomiota. Sekä tieteellinen, akateeminen että ammatillinen ydinosaaminen, että niitä tuottavat ydinprosessit korkeakoulutuksessa on nostettu tarkasteluun uudella tavalla (Järvinen & Poikela 2004). Yleisesti korkea-asteen koulutuksella on monia merkityksiä nykyisille opiskelijasukupolville. Yliopisto-opiskelijan oppimisintressit ja yleinen orientoituminen opiskeluun näyttävät joidenkin aiempien tutkimusten ja selvitysten mukaan kytkeytyvän sekä akateemiseen sivistykseen tai ammatillisen pätevytyymiseen että opiskelun henkilökohtaisiin tekijöihin, kuten omaan kehittymiseen tai sosiaaliseen viihtymiseen (esim. Beaty ym. 1997). Oppijalla voi olla tavoitteidensa ja valintojensa taustalla vaikuttamassa yleinen oppimiseen asennoituminen, joka antaa mahdollisuuksia ymmärtää tehtyjä valintoja ja toimintaa yliopisto-opiskelussa laajemminkin. Perinteisen yliopisto-opetuksen tai ohjauksen ongelmana on tuotu esiin se, että se usein jää pelkän tiedon jakamisen tai neuvonnan tasolle. Tässä luvussa ohjausta lähestytään erityisesti opiskelijoiden kokemuksista ja osaltaan tältä pohjalta hahmotellaan haasteisiin vastaavaa uudenlaista ohjauksen toimintakulttuuria.

Yliopisto-opiskelijat muodostavat jo taustaltaan ja lähtökohdiltaan yhä heterogeenisemmän ryhmän. Akateeminen vapaus ja erilaisten valinnanmahdollisuuksien lisääntyvä kirjo ei suinkaan helpota opiskelijan asemaa. Tärkeätä olisikin kiinnittää huomiota millaiset ovat ohjauksellisen kohtautamisen haasteet opintojen eri vaiheissa ja millaista ohjauskulttuuria yliopistoon halutaan rakentaa. Yliopisto-opiskeluun liittyvä ohjaus on usein sirpaloitunut eri tahoihin, paikkoihin, tiedotuskanaviin ja henkilöihin, joten yksilöllisen ohjauksen lisäämisen toiveet voivat konkretisoitua yksinkertaisesti toiveena saada enemmän henkilökohtaista ohjausta.

Merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa voivat kytkeytyä oman kehityksen kannalta siihen kysymykseen, miten löytää yliopisto-opiskelusta aineksia oman asiantuntijuuden kehitykselle ja kääntää akateemisen opiskelun hahmottomuus tai teoriapainotteisuus voimavaraksi. Usein ”oman jutun” tai opintojen punaisen langan löytäminen voi kestää koko opiskeluran ajan tai jäädä löytymättä kokonaan, mikä väistämättä lisää ahdistuneisuutta ja opiskelun stressaavuuden kokemuksia. Artikkeleissa kuvatut opiskelijanäkökulmat asettavat selkeitä kehittämishaasteita korkea-asteen ohjaukselle. Uudenlaisen ohjauskulttuurin kehittämisen perustaksi onkin hyvä tehdä näkyväksi opiskelijoiden kokemus- ja opiskelumaaailmaa ja saada opiskelijoiden oma ääni kuuluville sekä tunnistaa opintojen eri vaiheisiin liittyviä ohjauksellisen kohtaamisen tarpeita.

## KOHTI UUTTA OHJAUSKULTTUURIA

### Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme ohjausta yliopistopedagogiikan ja erityisesti opetushenkilöstön haasteena. Artikkelin pohjautuu Jyväskylän yliopistossa keväällä 2004 suomenkielisille perustutkinto-opiskelijoille tehtyyn verkkokyselyyn ohjaukseen liittyvistä kokemuksista opintopolun eri vaiheissa. Aluksi artikkelissa tarkastellaan korkea-asteen ohjauksen tarpeen lisääntymiseen liittyviä tekijöitä sekä ohjauksen käsitettä ja haasteita korkea-asteella. Esittelemme myös korkea-asteen ohjaukseen sovellettavaa holistista ohjausmallia ja siihen kytkeytyviä keskeisiä käsitteitä. Tämän jälkeen raportoimme kyselytutkimuksen tuloksia eri ohjaustahojen antamasta ohjauksesta holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin viitekehyksessä. Tarkastelumme keskiössä on opetushenkilöstön rooli holistisen mallin ensimmäisenä ohjaustahona. Lopuksi kuvaamme opiskelijoiden kokemuksia opetushenkilökunnalta saadusta ohjauksesta. Tämän pohjalta pohdimme yliopisto-opettajan ohjauksellista asiantuntijuutta ja uudenlaisen pedagogisen ohjauskulttuurin luomista.

Korkeakoulujen arviointineuvosto toteutti valtakunnallisen korkea-asteen ohjauksen arvioinnin vuosina 2000–2001. Huomiota kiinnitettiin muun muassa opintojen ohjausta koskevien käsitteiden selkiintymättömyyteen, ohjaussuunnitelmien puuttumiseen, ohjauksen työnjaon ongelmiin ja ohjaushenkilöstön koulutukseen (Moitus ym. 2001). Useimmissa yliopistoissa opintojen ohjauksen strateginen suunnittelu onkin vasta käynnistymässä. Ohjausta on yleensä kehitetty toiminto kerrallaan, jolloin systemaattisuus,

ennakoiva kokonaisajattelu ja viitekehys ovat puuttuneet. Ongelmana on ollut myös se, että opintojen ohjaus ei ole juurikaan sisältynyt yliopiston strategioihin tai muihin koko yliopiston toimintaa ohjaaviin asiakirjoihin. (Salminen 2003, 49.)

Opiskelijoiden ohjausta ei suomalaisessa yliopistossa ole pidetty itsestäänselvyytenä eikä edes kovin tärkeänä osana opetushenkilöstön toimenkuvaa. Ajatus, että opiskelijoita voidaan ohjata, oli vieras Snellmanin aikana. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden vaatimus onkin ollut yliopistossa perinteisesti varsin vahva. Ohjausta on kuitenkin ollut saatavilla, mutta sitä ei ole kovin aktiivisesti tarjottu. Aktiivisen ohjaustarjonnan ja opintojen seurannan on katsottu jopa sotivan opiskelijan itsemääräämisoikeutta ja akateemista vapautta vastaan. Ongelmana onkin ollut ohjauksen määrän ja opiskelijan autonomisuuden välinen tasapaino. Toisaalta opiskelijat ovat sitä mieltä, että liiallinen itseohjautuvuuden korostaminen ja ohjauksen jääminen yksinomaan opiskelijan oman aloitteellisuuden varaan voi johtaa jopa akateemiseen heitteillejättöön (mm. Tiilikainen 2000; Moitus ym. 2001).

Ohjauksen kehittämisen taustalla saattaa vieläkin olla ajatus suhteellisen homogeenisesta opiskelijajoukosta. Kuitenkin yliopisto-opiskelijat muodostavat taustaltaan yhä heterogeenisemmän ryhmän. Opiskelijoilla on jo koulutuksen tullessaan erilainen lähtötaso ja motivaatiopohja sekä erilaiset ohjaustarpeet. Uuden tutkintorakenteen myötä käyttöön otettavat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat tulevat merkitsemään erityistä haastetta korkeasteen opinto-ohjaukselle. Opetusministeriön korkea-asteen koulutusta koskevassa kehittämissuunnitelmassa todetaankin elinikäisen oppimisen ja persoonallisen kasvun tukemisen edellyttävän korkeakouluilta riittäviä tukia ja ohjauspalveluja (Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008).

Opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut siten, että tällä hetkellä lähes kolmasosa yliopistojen opiskelijoista on yli 30-vuotiaita (Moore 2003, 156). Suurin osa opiskelijoista aloittaa myös opiskelunsa kolme vuotta ylioppilaaksi tulonsa jälkeen. Suomalaisten opiskelijoiden keskimääräinen valmistumisikä onkin tällä hetkellä Euroopan korkein eli 28,8 vuotta. Iän myötä myös työsäkäynti opintojen aikana lisääntyy, mikä osaltaan vaikuttaa opintojen pit-

kittymiseen. Pidentyneet opiskeluajat ja opintojen keskeyttäminen ovatkin olleet jo vuosikymmeniä keskeinen korkeakoulupoliittinen ongelma ja tärkeä perustelu ohjauksen kehittämislle. Syitä pitkittyneisiin opiskeluaikoihin on etsitty milloin opiskelijoista, milloin yliopisto-opiskelun luonteesta tai opintososiaalisista puutteista. Tällä hetkellä keskustelua käydään yliopisto-opintojen ajallisesta rajoittamisesta. Ongelmana nähdään se, että vain kolmannes yliopisto-opiskelijoista valmistuu tavoiteajassa (ks. esim. <http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/15trmuistio.html>). Opintojen pitkittyminen on ongelmana erityisesti humanistisilla, luonnontieteellisillä ja taidealan koulutusalloilla (Pajala & Lempinen 2001).

## Ohjauksen käsite ja haasteet korkea-asteella

Opintojen ohjauksen arviointiprojektin yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten korkeakoulut tulkitsevat opintojen ohjauksen käsitteen. Useimmat korkeakoulut tarkastelivat ohjausta sen toimintojen kuten esimerkiksi opintotoimistojen opiskelijapalvelujen tai tiedekuntien ja ainelaitosten ohjauspalvelujen kautta. Toinen näkökulma, jonka korkeakoulut ottivat esille, liittyi ohjauksen määrään ja opiskelijan autonomisuuden väliseen tasapainoon. Kaikkiaan näyttäisi siltä, että opintojen ohjauksen käsitteestä, ohjausprosessista ja sen teoreettisista malleista ei ole vielä käyty riittävästi keskustelua yhteisen tulokinnan löytämiseksi. (Moitus ym. 2001, 23–24.)

Käsitteenä ohjaus on monimerkityksinen ja sen lähikäsitteitä, kuten neuvontaa ja tuutorointia käytetään usein yliopistoympäristössä hieman eri merkityksissä. Yksinkertaistaen voidaan todeta, että neuvonta on lähinnä informaation jakamista ja ohjauksessa on kysymys dialogista. Dialogissa opiskelija ja ohjaaja yhdessä määrittelevät ohjauksellisen ongelman, jonka ratkaisusta opiskelija itse on viime kädessä vastuussa. Ohjauksessa tulisikin pyrkiä kehittämään opettajien ja opiskelijoiden keskinäistä dialogia, jossa kumpikin osapuoli voi oppia toistensa kokemuksista ja reflektoinnista. Dialogisuus ja

kollegiaalisuus mahdollistavat myöhäismodernissa yhteiskunnassa korostuneen yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden eli ongelmien ratkaisemisen yhdessä (ks. esim. Jansen & Wildemeersch 1998).

Korkea-asteelle soveltuva ohjausajattelua kuvaa mielestämme hyvin Vance Peavyn näkemys ohjaussuhteesta yhteistyö- tai liittolaissuhteena, jonka tarkoituksena on tukea ja rohkaista ohjattavaa oman elämäntilanteensa ja ongelmiksi kokemiensa asioiden hahmottamisessa ja ratkaisemisessa (Peavy 1997). Määritelmä painottaa konstruktivistisen lähestymistavan mukaista opiskelijan kokemusmaailman ja identiteetin yhdessä tarkastelun merkitystä. Tällainen dialogisuuteen rakentuva ohjaus perustuu vastavuoroisuuteen, jossa ohjaaja on prosessin ja asiakas oman elämänsä asiantuntija. (Peavy 1999, 53.) Aikuisopiskelijoiden ohjauksessa korostetaan ohjausta prosessina, jota luonnehtii luottamus, vastavuoroisuus sekä toisen kunnioittaminen ja arvostaminen (mm. Coldwell 1998; Brockett & Hiemstra 1991). Nelson-Jones (1995) painottaa ohjauksen lopullisena päämääränä sitä, että ohjattavista tulee itsensä parhaita ohjaajia. Hän puhuu myös elämäntaitojen ohjauksesta (lifeskills counseling), jolla tarkoitetaan ohjattavan ongelmien käsitteellistämistä ja keskustelemista elämänhallinnan vahvuuksina ja heikkouksina.

Nämä määritelmät korostavat ohjauksen kokonaisvaltaista luonnetta ja ohjausta ohjaajan ja ohjattavan välisenä vuorovaikutussuhteena, jossa yhteisen dialogin ja neuvottelun kautta etsitään ratkaisuja opiskelijan kysymyksiin. Oikeat vastaukset eivät kuitenkaan näyttäydy tässä vuorovaikutuksessa itsestään, vaan opiskelija ja ohjattava joutuvat monesti jakamaan saman epävarmuuden. Ohjauksen asiantuntijuus on epävarmaa asiantuntijuutta, Giddensin termin toista asiantuntijuutta, kun teolliseen moderniin liittyvä ensimmäinen asiantuntijuus oli varmaa ja oikean vastauksen tietävää (ks. Onnismaa 2000, 2003). Asiantuntijuusnäkökulmasta myös yliopiston opettajien akateeminen identiteetti on muutoksessa. Tämä johtuu Henkelin (2002) mukaan yliopiston avautumisesta monimuotoisempaan vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Akateeminen opettaja ei siten identifioitu vain yliopiston sisällä toimivaksi tutkijaksi vaan asiantuntijuutta määrittää

yhä enemmän toiminta erilaisissa verkostoissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa.

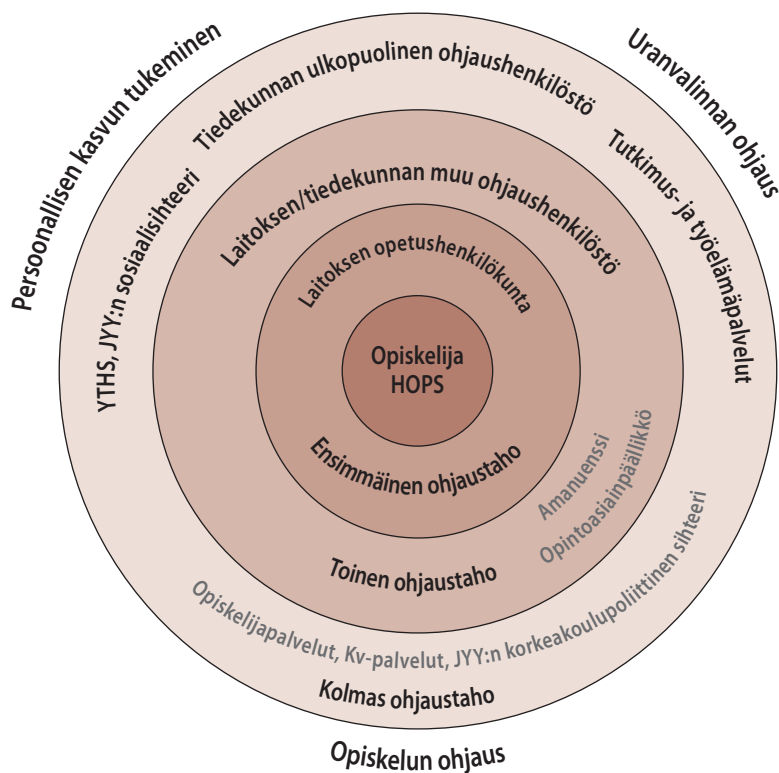
Näitä ohjauksen asiantuntijuuden muutoksen haasteita voidaan tarkastella Barnettin (2003) esittämän korkeakoulupedagogiikan jäsenyyksen avulla. Hän puhuu kahdenlaisesta tulevaisuuteen sisältyvästä epävarmuudesta: ensiksi siitä, joka aiheutuu maailman monimuotoisuuden lisääntymisestä. Tämä johtaa toiseen henkilökohtaisempaan epävarmuuteen; kun ei ole olemassa ristiriidattomia kuvauksia maailmasta, oma olemassaolo näyttää yksilölle sisäisesti epävarmana. Tällöin ohjauksen tehtävä ei ole puhtaasti epistemologinen kysymys tietojen ja taitojen oppimiseen ohjaamisesta vaan ontologinen kysymys siitä, miten yksilö hankkii valmiuksia ja keinoja hallita epävarmuutta ja kaaosta, hänen kykyään elää epävarmassa maailmassa, jossa ei saa varmaa vastausta edes omasta olemuksestaan. Ohjauksen näkökulmasta tavoite on siten kaksitahoinen: ensinnäkin valmistaa opiskelija kohtaamaan se, ettei maailmasta ole olemassa päteviä lopullisia jäsenyyksiä ja toiseksi elämään yhteiskunnassa, jossa tilannekohtaisten kategorisointien luominen on vaikeaa. On vaikeaa jäsentää omaa toimijuuttaan osana näitä prosesseja.

## Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli

Yliopistojen opintojen ohjausta on usein kritisoitu siitä, että toiminnasta on puuttunut selkeä kokonaisnäkemys ohjauksen tavoitteista ja ohjausmenetelmien kehittämisestä. Tähän kritiikkiin on pyritty vastaamaan opintopolukuperustaisen ja holistisen, opiskelijakeskeisen ohjausmallin soveltamisen kautta (ks. Watts & van Esbroeck 1998). Opiskelijoiden opintojen ohjausta varten tarvitaan koko opintopolun kattava ohjaussuunnitelma (ohjaus ennen opintoja, ohjaus opintojen alkuvaiheessa, ohjaus opintojen etenemisvaiheessa, ohjaus opintojen päättövaiheessa ja siirtymisessä työmarkkinoille, sijoittumisen seuranta). Toimivan ohjauksen kannalta oleellista on, että opiskelijalla on käytettävissään riittävästi ohjauspalveluja, jotka ajoittuvat sopivasti

opintojen eri vaiheisiin. Opintopolulla on useita kriittisiä kohtia, mikä on näyttäytynyt ohjauksellisenä katvealueena: opintojen alkuvaihe, keskivaihe, pro gradu -vaihe ja työelämään siirtyminen. Tärkeää onkin pohtia, milloin ohjausta annetaan, ketkä ovat ohjauksesta vastuussa, mitkä ovat ohjauksen sisältö ja tavoite sekä miten asetetut tavoitteet saavutetaan.

Kokonaisvaltaisessa opiskelijakeskeisessä ohjausmallissa opiskelija ja hänen ohjaustarpeensa ovat keskiössä. Opiskelijan ohjaustarpeita jäsennetään



KUVIO 1. Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli (Watts & van Esbroeck 1998, ks. myös Lairio & Puukari 2003)



mallissa kolmeen ohjauksen tehtäväalueeseen: opiskelun ohjaus, uranvalinnan ohjaus ja persoonallisen kasvun tukeminen. Ohjauksen jäsentämisellä eri osa-alueiksi voidaan turvata se, että opiskelija saa omasta kasvustaan ja kehityksestään riittävän monipuolista ja yksilöllistä palautetta. Käytännössä eri tehtäväalueisiin liittyvät ohjaustarpeet ovat lomittaisia. Holistisuus eli kokonaisvaltaisuus merkitsee kuitenkin sitä, että kaikki osa-alueet otetaan huomioon ohjauksessa.

Holististen ohjausmallin periaatteiden mukaisesti ohjaus nähdään moniammatillisena verkostoyhteistyönä toteutettavana ohjaustoimintana, jonka avulla opiskelijoita tuetaan heidän opiskelunsa eri vaiheissa niin, että he edistyvät opinnoissaan, saavat tukea kasvulleen ja kehitykselleen sekä löytävät väyliä työelämään. Holistisen mallin tausta-ajatuksena on, että opetushenkilökunta osallistuisi enemmän opiskelijoiden ohjaukseen. Mallin sovelluksessa keskeistä on uudenlaisen ohjauksellisen kulttuurin luominen laitostasolle. Ohjauksessa tulisi ottaa huomioon kaikkien ohjauksen osa-alueiden ohjaukselliset tarpeet opiskelijan opintopolun eri vaiheissa sekä asiantuntijuuden jakaminen moniammatillisen verkostoajattelun mukaisesti. Tässä prosessissa on tärkeää ottaa huomioon kunkin laitoksen tai yksikön oma toimintakulttuuri. Opetushenkilökunnan työkäytänteiden kannalta on kyse uudesta näkökulmasta omaan työhön. Esimerkiksi epävirallisissa ohjaustilanteissa opettajat eivät useinkaan miellä itseään ohjaajiksi. Butcher ym. (1998, 51) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että vaikka monet korkeakoulun opettajat antavat ohjausta, he eivät välttämättä tiedosta sen kuulumista omaan työhönsä. Ohjauksellisen ajattelutavan muutos edellyttääkin riittävän koulutuksen lisäksi ohjauksen huomioon ottamista laitoksen opetussuunnitelmatyössä ja henkilökunnan työsuunnitelmissa.

Ohjauksen yhtenä keskeisenä ongelmana on se, että yliopistossa on tällä hetkellä paljon opiskelijalle näkymättömiä ohjausrakenteita. Ohjausta ja neuvontaa tarjoavat monet eri tahot kuten amanuenssit, opintoasiainpäälliköt, opiskelija- ja opettajatuutorit, opintoneuvojat, KV-yksikkö, ura- ja rekrytointipalvelut tai YTHS. Ohjausta tukevaa tietoa on saatavilla myös verkosta ja erilaisista kirjallisista oppaista. Vaikeutena on ohjaustehtäviä hoitavan hen-

kilöstön tehtäväalueiden ja vastuunjaon selkiintymättömyys ja nimikkeistön kirjavuus. (Moitus 2001, 29.) Koskimäen (2003) tutkimus osoitti, että yliopiston ohjausjärjestelmä kokonaisuudessaan kaipasi opiskelijan kannalta katsottuna jäsentämistä ja selkiyttämistä. Ohjauksen tarve on suuri, mutta opiskelijat eivät välttämättä tiedä, mistä tai keneltä ohjausta saa mihinkin asiaan. Yleisin ohjauksen kehittämistarve opiskelijoiden mielestä olikin ohjauksen selkiyttäminen ja sen saatavuudesta tiedottaminen (ks. myös Tenhula & Pudas 1994).

## Opintopolun eri vaiheiden ohjaustahot

Jyväskylän yliopistossa toteutettiin keväällä 2004 verkkokysely yliopisto-opiskelijoiden ohjaukokemuksista. Kyselyyn vastasi yhteensä 884 suomenkielistä perustutkinto-opiskelijaa, joista noin 70 % oli naisia ja kolmannes miehiä. Kyselyn yhden osan muodostivat opiskelijoiden käyttämät ohjaustahot ja kokemukset tarpeita vastanneesta ohjauksesta. Tarkastelemme seuraavassa holistisen ohjausmallin pohjalta sitä, millaisena yliopiston ohjaustahot näyttäytyivät opiskelijoille opintojen eri vaiheissa. Keskitymme erityisesti opetushenkilöstön toimintaan ohjauksen eri osa-alueilla. Tässä artikkelissa analysoidut kyselylomakkeen osiot ovat tarkemmin liitteessä 1.

Seuraavassa tarkastelemme opintopolun eri vaiheiden (alku-, keski- ja päätösvaihe) ohjausta kuvailemalla viittä yleisintä vastaajien mainitsemaa ohjaustahoa. Opiskelijoilta kysyttiin, mistä he olivat hakenneet ohjausta opintojen eri vaiheissa. Kysymykset sisälsivät seuraavat vastausvaihtoehdot: opiskelijatuutor, oman laitoksen opettaja, oman laitoksen kansliahenkilökunta, tiedekunnan kansliahenkilökunta, hallintoviraston opiskelijapalvelut, kirjasto, kielikeskus, ylioppilaskunta, opiskelijatoverit, avoin yliopisto, YTHS, rekrytointi- ja urasuunnittelupalvelut, kansainväliset palvelut ja ATK-keskus. Opintojen päätösvaiheen ohjaustahojen vaihtoehdoissa mainittiin myös

sivuainelaitosten opettajat sekä työelämässä olevat tutut ja ystävät. Taulukko 1 on koottu opintojen alkuvaiheen käytetyimmät ohjaustahot.

Opiskelijat ilmoittivat eniten tukeutuneensa opiskelijatovereihin, vain noin kolme prosenttia vastaajista ei ollut lainkaan hyödyntänyt opiskelijatovereita vertaistukena ja ohjauksen lähteenä. Toiseksi käytetyin taho oli opiskelijatuutor, mikä olikin odotettavaa yliopisto-opiskelun alkuvaiheessa. Seuraavaksi eniten ohjauksessa oli hyödynnetty kirjastoa, oman laitoksen kansliahenkilökuntaa ja oman laitoksen opettajia. Noin puolet opiskelijoista oli hakenut ohjausta näiltä tahoilta. Ohjausta oli haettu pääasiassa joskus, vain kymmenesosa vastanneista ilmoitti käyttäneensä kirjastoa tai laitoksen kanslia- tai opetushenkilökunnan ohjausta melko usein tai hyvin usein.

TAULUKKO 1. Opintojen alkuvaiheen käytetyimmät ohjaustahot

Ohjaustaho	En lainkaan		Joskus		Melko usein		Hyvin usein		Yhteensä n
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Opiskelijatoverit	27	3,1	146	16,8	378	43,4	320	36,7	871
Opiskelijatuutor	180	20,7	457	52,5	176	20,2	58	6,6	871
Kirjasto	449	48,4	348	40,0	66	7,6	7	0,8	870
Oman laitoksen kanslia	438	50,4	327	37,6	88	10,1	16	1,8	869
Oman laitoksen opettaja	454	52,4	322	37,2	71	8,2	19	2,2	866

Kun opintojen alkuvaiheessa alle puolet opiskelijoista oli hakenut ohjausta opettajilta, opintojen keskivaiheella opetushenkilökunnan antaman ohjauksen määrä on selvästi kasvanut (taulukko 2). Oman laitoksen opettajalta oli haettu neuvoja tai ohjausta toiseksi eniten mainituista ohjaustahoista, kun opiskelijatoverit olivat edelleen suurin ohjauksen lähde. Oman laitoksen kansliahenkilökunnalta oli haettu ohjausta hieman vähemmän kuin opettajilta.

TAULUKKO 2. Opintojen keskivaiheen käytetyimmät ohjaustahot

Ohjaustaho	En lainkaan		Vähän		Jonkin verran		Paljon		Yhteensä n
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Opiskelijatoverit	51	8,0	104	16,2	242	37,8	244	38,1	641
Oman laitoksen opettaja	150	23,5	259	40,6	198	31,0	31	4,9	638
Oman laitoksen kanslia	226	35,7	230	36,3	155	24,5	22	3,5	633
Kirjasto	350	55,0	187	29,4	88	13,8	12	1,9	637
Hallintoviraston opisk.palv.	368	58,0	212	33,4	52	8,2	3	0,5	635

Opiskelijatoverit olivat käytetyin ohjaustaho myös opintojen päätösvaiheessa (taulukko 3). Seuraavaksi eniten ohjausta oli haettu työelämässä olevilta tutuilta ja ystäviltä sekä oman laitoksen opettajilta, joiden antamaa ohjausta oli käytetty lähes yhtä paljon. Noin 80 % opiskelijoista ilmoitti hakeneensa ohjausta oman laitoksen opettajilta opintojen päätösvaiheen kysymyksiin. Kiinnostavaa on se, että kolmannes opiskelijoista ilmoitti käyttäneensä myös sivuainelaitosten opettajia ohjauksen lähteenä päätösvaiheen ongelmissa. Päätösvaiheessa käytetyimmät ohjaustahot kertovat osaltaan työelämään siirtymiseen liittyvien kysymysten pohtimisen ajankohtaistumisesta.

TAULUKKO 3. Opintojen päätösvaiheen käytetyimmät ohjaustahot

Ohjaustaho	En lainkaan		Joskus		Melko usein		Hyvin usein		Yhteensä n
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Opiskelijatoverit	55	15,1	83	22,8	97	26,6	129	35,4	364
Työelämässä olevat tutut ja ystävät	74	20,4	130	35,8	97	26,7	62	17,1	363
Oman laitoksen opettajat	76	20,8	145	39,7	101	27,7	43	11,8	365
Oman laitoksen kanslia	152	27,7	128	35,5	69	19,1	12	3,3	361
Sivuainelaitosten opettajat	233	64,7	93	25,8	33	9,2	1	0,3	360

Opiskelijoiden vertaistuki näyttää olevan merkittävin ohjaustaho koko opintopolun ajan, mistä kertovat myös havainnot opiskelijakulttuurien merkityksestä opiskelulle, ylipisto-opiskeluun sosiaalistumiselle sekä ammatillisen ja persoonallisen identiteetin kehittymiselle (ks. esim. Renn & Arnold 2003, Ylijoki 1998a). Opiskelijakulttuurin ohella opettaja näyttäytyy keskeisenä ohjaustahona. Määrällisesti tarkasteltuna opettajan rooli ohjauksen lähteenä näyttää kasvavan opintojen edetessä.

Mitä sitten opetushenkilökunnan antama ohjaus käytännössä on? Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opetushenkilökunnan ohjauksesta ja millaisiin ohjauksellisiin tarpeisiin opiskelijat ovat hakenneet ja saaneet ohjausta? Näitä kysymyksiä lähestymme tarkastelemalla opiskelijoiden vastauksia, joissa he kuvaavat tarpeitaan vastannutta ohjausta (kysymykset tarkemmin liitteessä 1). Koska aineiston määrällinen analyysi on vielä kesken, emme seuraavassa erittele systemaattisesti opintopolun eri vaiheiden ohjausta vaan pyrimme kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia yleisesti. Tarkastelukehikkona on holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli. Mallin avulla lähestymme keskeisiä vastauksissa esiintyneitä kokemuksia opetushenkilökunnan antamasta ohjauksesta opintopolun eri vaiheissa. Emme myöskään tässä vaiheessa problematisoi hyviä tai huonoja ohjauskäytänteitä tai erityisiä ohjauksen ongelmia vaan kuvaamme opettajan roolia holistisen mallin lähimpänä ohjaustahona osana ohjausverkostoa.

## Opettajan rooli ohjausverkoston lähimpänä ohjaustahona

Holistisen ohjausmallin yksi keskeinen periaate on ohjausverkoston eri toimijoiden välinen yhteistyö. Opettajan rooli ohjausverkoston osana välittyi myös opiskelijoiden kokemuksista. Opettaja ei kuitenkaan jäsentynyt mitenkään erityiseksi tai keskeiseksi ohjaustahoksi vaan näissä kuvauksissa opiskelija oli käyttänyt useiden ohjaustahojen palveluja ja saanut ohjausta eri henkilöiltä. Eri tahojen yhteistyön toteutumista ei myöskään voida arvioida opiskelijoi-

den vastausten perusteella. Ohjausverkostoa hyödyntäneiden vastauksissa mainittiin opettajan ohella useita muita ohjaustahoja ja opettaja näyttäytyi ohjausverkoston osana yhtenä ohjausta antaneena henkilönä. Ohjaus jäsenytyi pääasiassa neuvontana ja erilaisten vaihtoehtojen esille tuomisena. Kiintoisaa on se, että ohjausverkostoa hyödyntäneiden opiskelijoiden vastauksissa korostui itsenäisyys ja oma rooli ratkaisujen tekemisessä. Opiskelija on itse kantanut vastuun tekemistään ratkaisuksista tyyliin *”on kehoitettu tekemään mikä itsestä parhaalta tuntuu”*, mikä näkyy myös seuraavissa vastauksissa:

*Olen voinut tarvittaessa keskustella opiskelutovereiden ja laitoksen henkilökunnan kanssa. Keskustelut ovat olleet lähinnä suuntaa antavia. Itse on kuitenkin loppujen lopuksi otettava vastuu omista opinnoista. (keskivaihe)*

*gradua ohjaavan professorin, didaktikkomme, opiskelutovereiden, harjoittelunohjaajien. Apu on ollut entisenlaista, keskustelemaa; päätöksiä olen tehnyt pääasiassa omin päin. Konkreettista ohjausta ja apua olen tietenkin saanut opetusharjoittelussa. (päättövaihe)*

Aina opiskelijalla ei kuitenkaan ole resursseja itsenäisten ratkaisujen tekemiseen. Vastuun ottaminen omista ratkaisuksista ei välttämättä ole helppoa, mikä näkyy muun muassa seuraavassa vastauksessa:

*Lähinnä amanuenssin ja opettajien kanssa, rekrypalvelussa ja kv-palveluissa henkilöiden kanssa. Myös opiskelutoverit ovat auttaneet. Lähinnä on neuvottu tekemään miten itsestä tuntuu parhaalta ja se ei kyllä hirveästi auta, kun ei tiedä mikä olisi se paras. (keskivaihe)*

Ohjausvastuu henkilökohtaisesta opintosuunnitelmasta kuuluu holistisessa mallissa ensimmäiselle ohjaustaholle, opetushenkilöstölle. Opintosuunnitelman laadinnassa opettajilla on usein keskeinen rooli ja monella Jyväskylän yliopiston laitoksella on otettu käyttöön opettajien tai muun henkilökunnan kanssa käydyt ohjauskeskustelut. Kyselyaineistossamme opettajan rooli tuli esille muutamien opiskelijoiden kokemuksissa erityisesti opintosuunnitelman tekemisen ohjaamisessa. Siitä välittyi tyytyväisyys saatuun ohjaukseen:

*Meidän laitoksella tehdään opintosuunnitelma, josta keskustellaan opettajatutorin kanssa. Tässä vaiheessa kaikki olennainen tuli esille – eikä kysymyksiä ole sen jälkeen paljoa herännyt. (alkuvaihe)*

Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien toteuttaminen tulee vaatimaan yliopiston opettajalta yhä enemmän ohjauksellista osaamista. Tämän ohjauksellisen ajattelun keskeisiä kysymyksiä on se, miten yliopiston opettajat voivat tukea ja ohjata opiskelijoita asiantuntijaksi kasvamisen prosessissa yliopisto-opintojen aikana. Ohjauksellinen ajattelu vaatii myös opettajan roolin ja välittämensä asiantuntijaksi kasvamisen mallien ja käsitysten tarkastelua erilaisissa opetuksen ja ohjauksen vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijan tulee nähdä opintojensa kokonaisuus ja rakentaa henkilökohtainen, opintojaan ja itseohjautuvuuttaan tukeva opintosuunnitelma, eräänlainen asiantuntijaksi kasvamisen työkalu. Tähän HOPS:n prosessiluonteisuuteen sisältyy periaate, että se ei ole kertaluonteinen asiakirja vaan elää ja täsmentyy opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen myötä. Ihanteellista olisi, jos sama opettaja(tuutor) voisi ohjata opiskelijaa koko opintopolun ajan.

## Opettajan ohjaus eri osa-alueilla

Seuraavassa tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia suhteessa holistisen mallin ohjauksen eri alueisiin: opiskelun ohjaukseen, uranvalinnan ohjaukseen ja persoonallisen kasvun tukemiseen. Jäsennämmme opiskelijoiden kokemuksia opetushenkilökunnalta saadusta ohjauksesta. Tavanomaisiin opettajan rooli ohjauksessa näyttäisi olevan perinteinen yliopistonopettajan yhteen tehtävään keskittynyt ohjaus, kuten opinnäytteen tai seminaaritöiden tai tiettyyn kurssiin liittyvien yksittäisten opintosuoritusten ohjaus. Tällainen tehtäväkeskeinen opiskelun ohjaus esiintyi opiskelijoiden kokemuksissa kaikissa opintojen vaiheissa. Eräs opiskelija luonnehti alkuvaiheessa ohjausta lähinnä kuittauksella ”kurssikohtaisia ohjeita opettajilta”.

Kokemukset opetuksen yhteydessä tapahtuvasta ohjauksesta olivat kahdenlaisia. Toisaalta tehtäväkeskeisen ohjauksen oli koettu avanneen mahdollisuuden keskusteluun myös muista opintoihin liittyvistä asioista. Toisaalta oli koettu, että ohjaus keskittyy vain kyseiseen kurssiin liittyviin asioihin. Nämä toisilleen vastakkaiset kokemukset tulevat esille seuraavissa lainauksissa:

*Seminaaritöiden ohjaus on sujunut laitoksellamme hyvin ja ohjaajilta on voinut samalla kysellä myös muita asioita. (keskivaihe)*

*Opettajien kanssa pystyi kyseisen kurssin osalta tarvittaessa keskustelemaan, mutta ei varsinaisesti tullut puhuttua laajemmin oman alan työstä/tulevaisuudesta. (keskivaihe)*

Opinnäytteen ohjaus näyttäisi olevan yliopisto-opettajan keskeisin opiskelun ohjaukseen liittyvä tehtävä. ”Graduohjaajasta on ollut hyötyä siellä gradurintamalla” totesi eräs päätösvaiheen opiskelijoista. Gradurintaman ohjausta kuvattiinkin seuraavasti:

*Lähinnä gradutyöskentelyn myötä on tullut läheinen kontakti omaan graduohjaajaan. (pätösvaihe)*

Kaiken kaikkiaan yliopiston opettajan antama opiskelun ohjaus näyttäytyi vastauksissa hyvin tehtäväkeskeisenä ja liittyi usein yksittäisiin opintosuorituksiin, erityisesti opinnäytteen ohjaamiseen.

Uranvalinnan ohjauksen kehittämiseen yliopistossa liittyy kysymys siitä, nähdäänkö myös opiskelijoiden työllistyminen laadukkaan tutkinnon kriteerinä. Opiskelijoille on tullut aiempaa tärkeämmäksi löytää yliopisto-opintojensa aikana oma erityisyytensä ja uraideansa. Puhutaan yli yksittäisten ammattien ulottuvasta akateemisesta identiteetistä, jota rakennetaan läpi elämän erilaisten koulutusten ja elämäkokemusten avulla (Rinne 1998). Työelämänäkökulma onkin tullut yhä merkittävämmäksi osaksi ainelaitosten opetussuunnitelmatyötä. Myös opiskelijat itse ovat tuoneet esille sen, että vastuuta uranvalintaan liittyvästä ohjauksesta ei voida kokonaan siirtää



ura- tai rekrytointipalveluille, eikä ohjausta voi jättää pelkästään opintojen loppuun (Moitus ym. 2001, 51).

Opiskelijakyselyn perusteella uranvalinnan ohjaus näyttäytyy yhtenä alueena opettajalta saadussa ohjauksessa. Seuraavassa lainauksessa on kyse opintojen alkuvaiheeseen sijoittuvasta opettajan antamasta uranvalinnan ohjauksesta:

*Sai keskustella vapaasti omista lähtökohdista sellaisen opettajan kanssa, jolla on pohjalla samantapainen tutkinto kuin mitä itse aikoo opiskella. Että ei joku aivan eri asioita opiskellut selittänyt teoriassa asiaa vaan sellainen jolla on oikeasti kokemusta. Ja siis opettaja, ei mikään toisen vuosikurssin opiskelijatutor jolla ei voi olla vielä mistään omaa kokemusta. (aloitusvaihe)*

Varsinkin keskivaiheen ja päätös vaiheen opiskelijoiden vastauksissa tuli esille yliopiston opettajan merkitys oman alan ammatillisen identiteetin selkiönnä ja uraohjaajana. Opettajan antama uranvalinnan ohjaus tapahtuu usein opetuksen yhteydessä. Se on ikään kuin ”seminaarikeskustelun ohessa tapahtuvaa tulevaisuuden väläyttelyä erilaisista uramahdollisuuksista”, kuten eräs keskivaiheen opiskelija luonnehti myönteisiä ohjauskokemuksiin. Parhaimmillaan opettaja voi tarjota näkemyksiä ja tietoa ammatillisen kentän eri vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista, vaikka yliopiston opettajan uranvalinnan ohjausta sävyttää usein akateemiseen uraan liittyvä henkilökohtainen kokemusperspektiivi. Toisaalta jotkut opiskelijat olivat kokeneet tällaisten persoonallisten näkökulmien tuovan oman lisänsä uranvalintaan liittyvien kysymysten pohdiskeluun. Tämä välittyy seuraavan opiskelijan kokemuksista:

*Oman osaston opettajan kanssa on tullut paljon puhuttua eri vaihtoehtoista työelämässä, työnsaantimahdollisuuksista ym. myös opiskelutoverit ovat olleet avuksi. Opettaja on lähinnä valanut uskoa omiin mahdollisuuksiin ja kertonut eri vaihtoehtoista. (pätös vaihe)*

Opinnäyte nivoutuu myös kolmanteen ohjauksen tehtäväalueeseen, opiskelijan persoonallisen kasvun tukemiseen. Persoonallisen kasvun tukemista viestittivät opiskelijoiden kuvaukset opetushenkilökunnan tuesta ja kannustuksesta. Tällaista tukea ei aina mielletty ohjauksena, kuten eräs päätösvaiheen opiskelija totesi vastauksessaan: *"ei ohjattu, lähinnä tuettu ja kuunneltu"*. Monien opiskelijoiden ohjauskokemuksiin liittyi opetushenkilöstöltä saatu tuki ja kuunteleminen. Erityisesti opinnäytteen ohjaaja näyttäytyi merkittävänä kannustajana, mikä välittyi seuraavasta vastauksesta:

*Pääasiassa kysymykset on ovat koskeneet gradun tekemistä sekä mahdollisia opintojen puuttumista. Näitä etenkin gradun tekemistä on käyty ohjaajan kanssa läpi ja hän on hyvin auttanut ja kannustanut vaikeuksien yli. (pätösvaihe)*

Opiskelijalle saattaa olla tärkeää jo se, että hänen opintojensa etenemisestä ollaan laitoksella kiinnostuneita ja myötäilettään erilaisissa opintopolun varrella eteen tulevissa vaikeuksissa. Tällaiset tuen saamisen kokemukset liittyivät joidenkin opiskelijoiden ohjauskokemuksiin:

*Muutama laitoksen opettaja on ollut oikein ymmärtäväinen ja osoittanut kiinnostusta opintojeni etenemiseen. (pätösvaihe)*

Yliopisto-opiskelua kokonaisuudessaan voidaan tarkastella akateemisen identiteetin työstämisen näyttämönä. Ylijoki (1998a) kuvaa tutkimuksessaan akateemista opiskelua sosiaalisena ja persoonallisena identiteettiprojektina. Ohjauksen näkökulmasta yliopisto-opettaja näyttäisi sosiaalistavan opiskelijoitaan lähinnä tieteenalan asiantuntijuuteen ja tukevan sosiaalisten identiteettiprojektien toteuttamista avatessaan ikkunoita oman alan asiantuntijuuteen ja jakaessaan kokemuksiaan opiskelijoiden kanssa. Persoonallisessa identiteettiprojektissa opiskelija taas kehittää omaa yksilöllistä ja erityistä suhdettaan opiskelualaansa (Ylijoki 1998a). Jotkut opiskelijat olivat kokeneet saaneensa tukea persoonalliseen kasvuun, mutta toiveita persoonallisten identiteettiprojektien tukemiseen oli luettavissa tästäkin kyselyaineistosta.

Myös Koskimäen (2003) tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat toivoivat lisää omaa identiteettiä ja persoonallista kasvuaan tukevaa ohjausta. Kokonaisvaltaisen tuen tarve näyttäisi olevan yliopisto-opiskelijoilla varsin suuri. Opiskelijoiden kyselyn tulokset viittaavat siihen, että monet opiskelijat ovat jo saaneet tällaista tukea ja kannustusta.

## Ohjauksen saatavuus

Opiskelijoiden kokemuksiin opetushenkilöstön antamasta ohjauksesta liittyi kysymys ohjauksen saatavuudesta. Tähän sisältyvät kysymykset siitä, miten opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutussuhteen on koettu toimivan ohjausta haettaessa – ja saataessa – sekä millaisena opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus yleensä näyttäytyy ohjaustilanteessa. Opiskelijakyselyn perusteella ohjauksen saatavuuden ongelmat kiteytyivät kolmeen seikkaan. Näitä tarkastelemme seuraavassa.

Ensinnäkin ohjauksen saatavuuden koettiin olevan pitkälle kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta; opiskelijoiden kokemusten mukaan ohjausta saa, jos sitä kysyy ja itse osaa hakea. Vaikka ohjauksen koettiin olevan kiinni opiskelijan omasta aktiivisuudesta, siihen oltiin kuitenkin tyytyväisiä. Tämä kiteytyy seuraavissa lainauksissa:

*Laitoksen puolelta ohjaus on ollut hyvin asiallista ja tietoa on ollut tarjolla runsaasti. Ohjauksen saanti on paljolti kiinni opiskelijasta itsestään. (alkuvaihe)*

*Opettajien ohjaus kursseilla. Aika vähän muuten ohjausta, täytyy itse olla aktiivinen, jos haluaa ohjausta. (keskivaihe)*

Opetushenkilökunnalta koettiin saadun hyvääkin ohjausta, mutta opiskelijan on itse osattava sitä vaatia. Eräs keskivaiheen opiskelija toteaaakin: ”näitä

*hetkiä pitää vaan itse osata vaatia opettajilta – ei niitä kukaan tule tarjomaan”.*

Toisen ohjauksen saatavuuden ongelman muodostaa se, että opiskelijoiden kokemuksissa opetushenkilökunta näyttäytyi etäisenä, kiireisenä ja vaikeasti lähestyttävänä. Eräs opiskelija luonnehtikin opettajia *”eihän ne ole siellä sitä (ohjausta) varten vaan ne on tutkijoita, kiireisiä ihmisiä”*. Ohjauksen saatavuuden ongelmallisuus korostuu, kun saatua ohjausta peilataan opiskelijoiden kokemuksiin opettajien vieraudesta ja etäisyydestä. Jos opetushenkilökunta koetaan etäisenä ja ohjausta saa vain aktiivinen opiskelija, voidaan kysyä, mistä saa ohjausta epävarma ja aloitteeton opiskelija, jolle tuottaa vaikeuksia lähestyä vieraalta tuntuva henkilökokunta. Mielenkiintoiselta näytti se, että opiskelijoiden vastauksissa erityisesti keskivaiheen opiskelijoiden kokemuksissa opettajakunta näyttäytyi etäisenä ja kiireisenä, joita ei uskalleta lähestyä:

*On vaikeaa lähestyä opettajia ja mennä vaikka päivystysaikoina käymään. On paljon mukavampaa kysyä pientä neuvoa sähköpostilla. Tietysti henkilökohtaisesti käymällä saisi varmaan tarkempia neuvoja. (keskivaihe)*

Ohjauksen saatavuudessa tuli esille myös opetushenkilökunnan heterogeenisuus ohjauksen antajana. Ohjaus ei välttämättä kiinnosta kaikkia opettajia, mitä selittänee osaltaan se, että yleensäkin yliopistossa korostuu identifioituminen tutkijaksi ja tieteentekijäksi eikä niinkään pedagogiksi (ks. Becher 1989, Clark 1987, Söyrinki 1992, Ylijoki 1998a) Toisaalta näkemyksissä tutkimuksen ja opettamisen suhteesta on erilaisia vivahteita ja niiden voidaan nähdä myös tukevan toisiaan tutkija-opettajan välittäessä uusinta tutkimustietoa ja toimiessa mallina opiskelijoille (ks. esim. Robertson & Bond 2001). Ohjauksen näkökulmasta ongelmaksi muodostuu se, että jos akateeminen opettaja identifioituu ennen kaikkea tutkijaksi, ei voitane olettaa, että hän kokisi itseään opiskelijan opintojen, uranvalinnan ja henkilökohtaisen kasvun ohjaajaksi.

Kolmantena ohjauksen saatavuuteen liittyvänä ongelmana on satunnaisuus: kaikki opettajat eivät välttämättä aktiivisesti toimi ohjaajina ja ohjauksen saatavuus voi riippua yksittäisten opettajien kiinnostuksesta ja panostuksesta. Opiskelijoiden vastauksissa tuotiin esille joidenkin tiettyjen opettajien merkitys ohjauksen antajina. Kuvaillessaan tarpeitaan vastaavaa ohjausta opiskelijat liittivät opettaja-mainintaan usein rajaavia ilmauksia, kuten ”*yksi opettaja*” tai ”*laitoksen opettajien (ei kaikkien)*” ja ”*joidenkin opettajien*”. Erään keskivaiheen opiskelijan luonnehdinta ”*asiaan vihkiytyneen opettajan kanssa*” kuvaakin tätä yksittäisen opettajan panostusta ohjaukseen. Samansuuntaisia kokemuksia välittyy seuraavista lainauksista:

*Ja muutamaa kysymystä muistan tehneeni opettajille, joista osa vastasi ja osalta en saanut minkäänlaista vastausta. (keskivaihe)*

*Opettajien vastaanottoaika tietyn opintokokonaisuuden kannalta on ollut ok, tosin kaikki opettajat eivät ole niin innostuneita neuvomaan kuin toiset. Varsinkin sivuaineiden kohdalla tuntuu siltä, että niiden opiskelussa (eli muissa tiedekunnissa) ei vaivauduta neuvomaan muuta kuin välttämättömimmät asiat. (keskivaihe)*

Ohjauksen saatavuuden ongelma näyttäytyy moniulotteisena opettajien lähestyttävyyden, opiskelijan oman aktiivisuuden ja yksittäisten opettajien kiinnostuksen yhdistelmänä. Myönteiset kokemukset opettajien kannustavuudesta liittyivät usein päätösvaiheen opiskelijoiden opinnäytteen tekemiseen. Opiskelijan kokemuksista välittyi kuva graduohjaajasta, joka on kiinnostunut opiskelijan graduprosessista ja kannustaa ja tukee yksilöllistä opintopolkua. Ohjaaajan syntyy henkilökohtaisempi suhde ja hänestä puhutaan jopa omistavin maininnoin ”*graduohjaajani*” tai ”*professorini on ollut avuksi*”.

## Kollegiaalisuus ja uuden ohjausajattelun haasteet

Tärkeänä näkökulmana korkea-asteen holistisessa ohjausajattelussa tulisi nähdä kollegiaalisuus, jolloin opiskelijat mielletään työyhteisön nuoremmiksi jäseniksi ja jotka saavat opettajakunnalta tukea asiantuntija- ja tutkijaidentiteettinsä kasvuun ja kehitykseen. Opettajan ja opiskelijan välitön vuorovaikutus opetustilanteissa luo pohjaa kollegiaalisuudelle, joka sijoittuu holistisen ohjausmallin ytimeen, opettajan ja opiskelijan kohtaamiseen. Opiskelijan ja opettajan suhde tulisi nähdä dialogina, jossa kokeneempi yhteisön jäsen antaa tilaa nuoremmalle kollegalle. Opettajan ja opiskelijan kohdatessa ohjauksessa tilanne on kuitenkin aina lähtökohdiltaan epätasa-arvoinen sekä osapuolten hierarkkisen aseman että tietämisen suhteen (Saarnivaara 2004). Ohjaustilanteen valtasuhdelähtökohdista huolimatta pedagogiseen vuorovaikutussuhteeseen osallistuu kaksi osapuolta joista myös opiskelija on nähtävä aktiivisena osapuolena (Grant & Graham 1999). Kollegiaalisuus ei siten ole ainoastaan opettajan vastuulla, joskin opettajan toiminta voidaan nähdä ratkaisevana kollegiaalisuuden toteutumisessa.

Yliopistopedagogisessa keskustelussa on korostettu entistä painokkaammin opiskelijan hahmottamista nuorempana kollegana. Terminologinen muutos kytkeytyy asiantuntijuuden oppimisen hahmottamiseen aiempaa laajemmin asiantuntijakulttuuriin osallistumisen prosessina. Kuten Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) toteavat, asiantuntijuuden kehittymiseen liittyy paitsi epistemologinen myös ontologinen muutos: muutos ihmisen tavassa hahmottaa itseään sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Asiantuntijuus on näin ollen merkittävässä määrin asiantuntijaksi samastumista: asiantuntijan sosiaalisen roolin ja vastuun omaksumista.

Kyselymme keskeisiä havaintoja on se, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijoilla oli hyvin vähän vuorovaikutusta opetushenkilökunnan kanssa ja opettajat koettiin vieraina ja etäisinä. Vasta keskivaiheen ja päätösvaiheen opiskelijoiden vastauksissa tuli esille yliopiston opettajan merkitys oman ammatillisen ja tieteenalan identiteetin selkiinnyttämisen lähteenä. Tämän pohjalta voidaankin kysyä, onko vasta gradun tekeminen paikka, jossa opis-

kelijalla on tilaisuus kollegiaaliseen vuorovaikutukseen yhteisön opettajajäsenten kanssa. Vaikka opettajan rooli kasvaa opintojen edetessä, erityisesti keskivaihetta leimaa vierauden tunne suhteessa opetushenkilökuntaan. Vasta opintojen päätösvaiheessa opiskelija rohkenee lähestyä opetushenkilökuntaa ja saa tukea ainakin graduohjaajaltaan. Kollegiaalisuuden toteutumisen suhteen on myös syytä olla kriittinen. Tutkielman ohjaamista tarkastelleet Grant ja Graham (1999) toteavat akateemisen opetuksen tavoitteiden ja käytänteiden välillä olevan ehkä ironistakin ristiriitaa: valmistuvan maisterin oletetaan olevan itsenäinen, kriittinen ja ongelmanratkaisuun kykenevä asiantuntija, kun taas usein ohjaustilanteeseen osallistuu vuosien yliopisto-opiskelussa enemmän tai vähemmän auktoriteeteille kuuliaisuuteen sosiaalistunut opiskelija. Jos ohjaus antaa tilaa kollegiaalisuuden kehittymiselle vasta opintojen päätösvaiheessa, ei voida olettaa, että se olisi voinut kehittyä opintouran alkuvaiheessa.

Kyselyn pohjalta näyttää siltä, että alkuvaiheen opinnoissa sosiaalistamisesta ja ohjaamisesta huolehtivat lähinnä opiskelijatoverit ja opettajan antama ohjaus opintojen alkuvaiheessa on suhteellisen vähäistä. Myös Moituksen ym. (2001) tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että opiskelijatuutoreilla on usein liiankin suuri vastuu opintojen alkuvaiheen ohjauksesta. Opettajilta toivottiin vahvempaa panostusta alkuvaiheen ohjaukseen ja heidän merkityksensä nähtiin tärkeänä yliopisto-opintoihin ohjaamisessa ja omaan laitokseen ja tieteenalaan sosiaalistamisessa. Seurauksena voi olla tässä tutkimuksessa esille tullut ongelma: opettajat jäävät opiskelijalle vieraiksi ja etäisiksi.

Yksi tämän tutkimuksen tärkeistä havainnoista oli se, että opettajien antama ohjaus koettiin varsin satunnaiseksi ja opiskelijoiden omasta aktiivisuudesta riippuvaiseksi. Holistisen mallin näkökulmasta kehittämishaasteena on sellaisen ohjauskulttuurin luominen, jossa ohjaus kattaa kaikki ohjauksen osa-alueet ja opettajat mieltävät nämä osaksi korkeakoulupedagogista tehtävänsä. Opetushenkilöstön tulisi myös omaksua aktiivinen rooli ohjausta antavana tahona opintopolun eri vaiheissa, jotta ohjausta olisi tarjolla myös niille opiskelijoille, jotka eivät sitä aktiivisesti itse hae. Tämä ei kuitenkaan

tarkoita ohjauksen tuovan opettajalle lisää velvollisuuksia tai työtehtäviä, vaan kyse on pikemminkin uuden ohjauksellisen ajattelutavan omaksumisesta omaan työhön. Ohjauksen näkökulmasta myös opetuksen kehittämisen haasteisiin sisältyy aina ohjauksellinen aspekti, Barnettin (2004) sanoin korkeakoulupedagogiikan keskeisenä haasteena on se, miten ohjata opiskelijaa kohtaamaan muuttuvan maailman ristiriitaisuudet ja kehittämään valmiuksiaan epävarmuudessa elämiseen.



## Opintojen ohjaus Jyväskylän yliopistossa. Kysely suomenkielisille perustutkinto-opiskelijoille.

### 18. Mistä tai keneltä hait neuvoja ja opintojen ohjausta aloitusvaiheessa?

	En lainkaan	Joskus	Melko usein	Hyvin usein
Opiskelijatuutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman laitoksen opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman laitoksen kansliahenkilökunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedekunnan kansliahenkilökunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallintoviraston opiskelijapalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kielikeskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ylioppilaskunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiskelijatoverit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoin yliopisto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YTHS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekrytointi- ja urasuunnittelupalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kansainväliset palvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATK-keskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 21. Ohjauksen ja neuvonnan sisältö

Kuvaile millaista oli saamasi tarpeitasi vastannut ohjaus?

**23. Mistä tai keneltä olet hakenut neuvoja ja opiskelun ohjausta opintojen keskivaiheessa?**

	En lainkaan	Vähän	Jonkun verran	Paljon
Opiskelijatuutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman laitoksen opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman laitoksen kansliahenkilökunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedekunnan kansliahenkilökunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallintoviraston opiskelijapalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kirjasto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kielikeskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ylioppilaskunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiskelijatoverit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avoin yliopisto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YTHS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekrytointi- ja urasuunnittelupalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kansainväliset palvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ATK-keskus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Keiden kanssa olet voinut keskustella edellä mainituista kysymyksistä ja millä tavoilla sinua on ohjattu ratkaisemaan niitä?**

**27. Mitkä neuvonta- ja ohjaustavat ovat olleet sinun tarpeitasi vastaavia?**

**36. Keiden puoleen olet kääntynyt opintojen päätösvaiheen kysymyksissä?**

	En lainkaan	Joskus	Melko usein	Hyvin usein
Oman laitoksen opettajat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oman laitoksen kanslia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallintoviraston opiskelijapalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ylioppilaskunta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rekrytointi- ja urasuunnittelupalvelut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opiskelutoverit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sivuinlaitosten opettajat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työvoimatoimisto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työelämässä olevat tutut ja ystävät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiedekunnan kanslia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YTHS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**37. Keiden kanssa olet voinut keskustella päätösvaiheessa sinua askartuttavissa kysymyksissä ja kuinka sinua on ohjattu ratkaisemaan niitä?**



Sakari Saukkonen

## ANTAKAA MEILLE IHMISIÄ – YLIOPISTO-OPISKELIJOIDEN TOIVE IHMISKASVOISESTA OHJAUKSESTA

### Toive yliopisto-opiskelun henkilökohtaisesta ohjaamisesta

Yliopisto-opiskelijoiden yksi suurimpia opinto-ohjausta koskevia toiveita on sen henkilökohtaistaminen. Tämä ilmenee Jyväskylän yliopistossa keväällä 2004 tehdystä kyselystä, johon vastasi 884 perustutkinto-opiskelijaa. Jotta ymmärtäisimme, mistä toiveessa voi olla kysymys, laajennan tarkastelunäkökulmaani pohtimalla, millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa nykyään opiskellaan.

Loppuvaiheen opiskelijoilta kysyttiin opinto-ohjauksen kehittämistoiveita. Lähes joka toinen toivoi yksilöllisen ohjauksen lisäämistä:

*Ihannetilanne olisi se että laitoksella olisi oma ”opo” tai adviser – –.*

*Alettaisiin vaikka välittämään opiskelijoista. Jokaisen opiskelijan tulisi tuntea että hän on tärkeä.*

*Otettaisiin opiskelijat huomioon henkilöinä ei samana massana.*

Ammattinimikkeistä opinto-ohjaaja eli opo nimettiin useasti, samoin ammuensseilta toivottiin enemmän aikaa ja mahdollisuuksia ohjaukseen Monet toivoivat henkilökunnan suhtautuvan nykyistä ystävällisemmin ja auttavaisemmin opiskelijoihin:

*Ohjauksesta voisi olla vastuussa jokin orientoitunut ja innostunut henkilö – , joka vielä suhtautuisi ystävällisesti opiskelijaan.*

Äärimmillään kritiikki näytti tältä:

*Ensin pitäisi olla ohjausta, jotta sitä voisi kehittää. Akateeminen vapaus on hyvä, mutta varsinkin nykyään kun puhutaan jo opiskeluaikojen rajoittamisesta, niin eikö ensin pitäisi katsoa peiliin yliopistolla ja auttaa opiskelijoita heidän ongelmissaan sen sijaan että annetaan piiskaa niille, jotka eivät ole pysyneet kelkassa kunnolla mukana ole-mattoman ohjauksen ja avun takia?*

Mitä tämä ihmisen kaipuu tai ihmiskasvoisen ohjauksen toive sitten on? Ensiksikin vastaajat tarkoittavat opintojen ohjaamisella lähinnä opiskelun ohjaamista. Jossain määrin ohjaus on käsitetty laajemmaksi kattaen myös opintososiaalisia kysymyksiä sekä henkilökohtaiseen elämään liittyviä ongelmia. Mielenkiintoista on silti se, että niin usea tuo esille tärkeimpänä henkilökohtaisen ohjauksen lisäämisen.

Aiempi empiirinen tutkimus tukee kyselymme tuloksia. Eeva Kallion (2002) opintojen kuormittavuutta Jyväskylän yliopistossa tarkastelleessa tutkimuksessa yleisesti opintoihinsa tyytyväisiä oli 92 %. Yksilölliseen huomiointiin oli tyytyväisiä huomattavasti vähemmän, 60 %. Opintotiedotuksessa näki puutteita 47 % ja opintojen ohjauksessa 62 % (Kallio 2002, 18–25). Kyselyssämme esiin tuleva henkilökohtaisen ohjauksen toive näyttää vahvistavan Kallion havaintoja.

Empiiriset havainnot eivät sinänsä lisää ymmärrystämme opiskelijan elämästä. Siksi laajennan analyysiä opiskelijoiden ja opiskelijaelämän muutoksiin viimeisten vuosikymmenten aikana. Avaan myös keskustelun noteesta modernista ja aikamme historiallisesta perspektiivittömyydestä yksilöllisyyttä ja yksilön autonomiaa korostavassa kulttuurissamme (tarkemmin Saukkonen 2003, 21–24).

## Yliopisto-opiskelun muutoksia viime vuosikymmeninä

Tapio Aittola on tarkastellut 1980-luvun opiskelijaelämän muutoksia 1990-luvun alun perspektiivistä (Aittola 1992). 1990-luvulle tultaessa oli perusteltua puhua ns. uudesta opiskelijatyypistä, joka ei enää vastannut aiemman sivistysyliopistoihanteen mukaista tietoon ja tieteeseen itseisarvoina suhtautuvaa, vapaasti opiskelevaa ylioppilasta. Aittola (1992, 100) katsoo opiskelun keskeisten muutosten tarkoittavan sitä, että 1990-luvulle tultaessa opiskeluaika ei enää muodostanut selvää elämänvaihetta, vaan se oli usein työssäkäynnin ja opiskelun vuorottelua, eikä yliopisto enää ollut opiskelijan elämän keskus, vaan työssäkäynti ja vapaa-ajan harrastukset olivat usein tärkeämpiä. Aittola havaitsi jo tuolloin yliopisto-opiskelun koulumaistuneen (mts. 100).

Oili-Helena Ylijoki on tutkinut 1990-luvun lopun yliopistoa. Opiskelijat sosiaalistuvat erilaisiin tiedekulttuureihin, jolloin yliopiston sisällä opiskelijakulttuurit poikkeavat voimakkaasti toisistaan (Ylijoki 1998a, 64–67). Tarkasteltavana olleista neljästä Tampereen yliopiston tieteenalasta opintojen välineellisyys ja opiskelun tehokkuus korostui erityisesti tietojenkäsittelyopissa, jossa kiinnostuksenä oli käytännön työelämä ja tavoitteena oli saada yliopistosta tutkinto. Sosiaalitieteissä orientoiduttiin vähemmän välineellisesti. Akateemisuudella ja tieteellä oli itseisarvoisempi asema, ja opintojen päämääränä oli löytää opiskelijan ”oma juttu”, tarjota maailmankuvan ja elämisen perusta. (Ylijoki 1998a, 182.)

Osalle opiskelijoista yliopisto näyttää olevan koulu, jonka lopussa siintää tutkintotodistus ja työelämä. Entistä harvemmassa ovat Ylijoen kuvaamat opiskeluun itseisarvona suhtautuvat opiskelijat. Yksi selitys lienee jo Aittolan (1992, 41–42) havaitsema opintojen tehostamisen tendenssi. Kun valmistumisaikoja yritetään lyhentää ja opintoja tehostaa, se saattaa muuttaa kaikilla aloilla opiskelevien mahdollisuuksia kiinnittyä tieteen ja sivistyksen perinteesiin. Ohjauskyselymme vastaajat puhuvat tästä kiinnittymättömyyden ongelmasta kirjoittaessaan ohjaushenkilöstön vähäisyydestä. Yliopisto jää vaille kasvoja, ja keskustelukumppaneita on harvassa, kun henkilökunnalla ei ole aikaa. Tämä ilmaistaan esimerkiksi näin:

*Tuntuu, että opiskelijoiden kanssa kontaktissa olevat henkilöt ovat ylikuormitettuja työtaakkansa alla. Ohjauksen määrällinen ja laadullinen riittämättömyys ei näin ollen lainkaan ihmetytä.*

2000-luvulle tultaessa parin edellisen vuosikymmenen kehityslinjat ovat jatkuneet. Newton (2000) kuvaa yhdysvaltalaisia yliopisto-opiskelijoita tavalla, jolla on yhtymäkohtia Suomeen. Vuosituhannen vaihteen opiskelijasukupolvi eroaa aiemmista, vaikka aikuistumisen kehityshaasteet – itsenäistyminen lapsuuden perheestä, ammattitaidon hankkiminen ja oman elämän päämäärän määrittely – ovat samoja. Yhteiskunta ja kulttuuri ovat kuitenkin varsin erilaiset. Saatavilla olevan informaation määrä on kasvanut voimakkaasti ja potentiaalisia elämänvalintoja sekä sosiaalisesti hyväksyttäviä elämäntapoja on yhä enemmän (Newton 2000, 8).

Newton rohkenee nimetä vuosituhannen alun opiskelijat omaksi lajikseen (breed), jota kuvaavat erityisesti seuraavat neljä piirrettä (Newton 2000, 9–12):

- Uudet opiskelijat ovat ehkä eniten yleistietoutta omaksunut sukupolvi. Tieto yhteiskunnallisista ja kulttuurisista ilmiöistä on lisääntynyt, mutta samalla pintapuolistunut, ja oman elämän hallinta on heikentynyt.
- Opiskelijoiden kokema ahdistus ja stressi näyttävät lisääntyneen.
- Yhä useammat opiskelijat käyvät työssä opintojen ohessa. Yksi syy on pyrkimys pitää yllä totuttua elämäntyyliä ja kulutustasoa.
- Opiskelijat ovat uratoiveissaan hyvin kunnianhimoisia, mutta monilla on epärealistisia käsityksiä siitä, mitä toiveiden toteuttaminen vaatisi.

Opiskelijoiden ahdistumisesta ja työssäkäynnistä Suomessa tehdyt havainnot ovat samankaltaisia (Kallio 2002, 13–14, 20; Saikkonen 2003, 10–13). Myös aikuisuuteen astumisen pitkittymisestä on keskusteltu jo hyvän aikaa (Hoikkala 1993). Opiskelijaelämän monimuotoistumisen problematiikka esimerkiksi työn ja opiskelun yhteen limittämisenä näkyi kyselymme vastauksissa esimerkiksi näin:



*Opintojen merkittävä viivästyminen on minun kohdalla johtunut suurelta osin juuri toisella paikkakunnalla asumisesta ja yhteydenpidon lakkaamisesta minun ja yliopiston välillä. Tämä on toki minun vastuulla, mutta yliopisto voisi auttaa meitä pitämään yllä kontaktia. – voisi auttaa jos tulisi edes sellainen illuusio, että yliopisto on kiinnostunut minun opintojen etenemisestä ja haluaa kannustaa valmistumista.*

Yliopiston massoituminen on arkipäiväistänyt opiskelua. Sivistys ja tieteen harjoittaminen ovat vain eräitä mahdollisia opiskelun motiiveja monien muiden rinnalla. Yliopisto on myös monimuotoistunut tarjoten eri tavoilla akateemisuuteen kiinnittyville erilaisia toimintakenttiä. Näin opiskelijoita on hankala tarkastella yhtenäisenä joukkona. Ehkä juuri tämä kaikkalainen erilaisuus lisää henkilökohtaisen ohjaamisen tarvetta.

## Notkea moderni opiskelun historiallisena kontekstina

Menneen ajan nimeäminen auttaa aikakausien eetosten tematisoimisessa. Kun nimetään nykyaikaa, ei ole tarjolla historian näköalapaikkaa, josta käsin suhteuttaa menneiden aikakausien ilmiöt. Niinpä meneillään olevaa aikaa on kutsuttu monin modernin kypsymistä tai päättymistä kuvaavin käsittein. Pyrkimyksenä on käsitteellistää aikaa, jossa muutokset ovat entistä nopeampia, jossa perinteiden ja vakiintuneiden rakenteiden merkitys on aiempaa vähäisempää ja jossa maailmanlaajuinen yhteydenpito muokkaa voimakkaasti niin taloutta, kulttuuria kuin sosiaalista elämää. Osin Zygmunt Baumanin (”liquid modernity”, Bauman 2002; Abrahamson 2004) ja osin Anthony Giddensin (”refleksiivinen moderni” ja ”myöhäismoderni”, Giddens 1995) ajatteluun pohjautuen koettelen tässä sanaparin ”notkea moderni” käyttökelpoisuutta.

Notkeassa modernissa pysyvyys on korvautumassa liikkuvuudella. Pysyvyys vertautuu muuttumattomuuteen ja kyvyttömyyteen, kun liikkuvuus

edustaa muutosta ja dynaamisuutta. Vaikka perinteitä vaalitaan, niille annetaan ennemmin museo- kuin käyttöarvo. Arvokasta on se, mikä muuttaa ("kehittää") nykyisyyttä tulevaisuudeksi – "ennakoi tulevaisuutta". Yksilöihanteena on muuttuva ja psyykeltään joustava ihminen, joka kehittää itseään elinikäisen oppimisen hengessä ja on valmis joustamaan pääoman liikkeiden edun nimissä (Siltala 1996).

Jukka Relander (2000, 281) väittää jopa, että ajallemme on ominaista itse ajan katoaminen. Historia on menettämässä merkitystään, ja tulevaisuuden horisontit piirtyvät epämääräisinä. Yksilöllisen identiteetin rakentaminen ei perustu historiallisille kertomuksille ("me suurten ikäluokkien maalta tulleet"), eikä tulevaisuuden epävarmuus rohkaise unelmoimaan tulevasta. Niinpä nyt aikuistuva sukupolvi elää tässä ja nyt, ja tulevaisuutta koskevat suunnitelmat ovat joko epämääräisiä tai eivät ainakaan noudata valmiita toimintakaavoja.

Elämä ei ole ajassa määrittyvää, vaan se on hetkellistynyt. Menneisyys kyllä oli, jos kohta sillä ei ole niin suurta väliä. Tulevaisuudesta ei tiedä, joten elämä on nyt. Tällöin myös ikävaiheiden kategoriat liudentuvat. Lapsuuden jälkeen ei tule nuoruus eikä nuoruutta seuraa aikuisuus. Lapsi on itseohjautuva ja itseään arvioiva pikkuaikuihin, ja aikuisen sallitaan elää ikinuoruutta, jossa vanhenemisen ja kuoleman väijäämättömyyttä saati aikuistumista ja kypsymistä ei tarvitse sisällyttää elämysten hankkimisen käsikirjoitukseen. (Relander 2000, 282–283.)

Historiattomassa ajassa eläminen edellyttää notkeita psyykkisiä rakenteita. Ilman siteitä historiaan ja ilman unelmaa tulevaisuudesta elävä yksilö voi notkeasti mukautua kulloisiinkin olosuhteisiin. Hän voi sopeutua uusiin ihmissuhteisiin, uuteen työhön, uudelleen koulutukseen, uudenlaisen identiteetin rakentamiseen parisuhde- tai perheterapiassa. Varjopuolena on epämiellyttävä kokemus siitä, ettei voi vaikuttaa elämäänsä, mutta kun globaalin maailman päätöksentekojärjestelmät tuntuvat joka tapauksessa kaukaisilta, niin tuon hetkellisen ontouden voi ohittaa olankohautuksella ja harjoittaa lohtua tarjoavaa itsehoitoa konsumerismin pyhätöissä.

Elämme aikaa, jota legitimoivana mantrana on muutos, joka saadaankin aikaan ja joka vaatii taas uusia muutoksia. Varmuus ja selkeys, joka ohjasi

ihmisten elämää vielä modernin yhteiskunnan alkuvaiheissa agraarisen esi-modernin perintönä, on vauhdikkaasti katoamassa. Jäljelle jää muutoksen maailma, notkea mahdollisuuksien mosaiikki. Löytääkseen oman tiensä ja tunnistaakseen omat ”aidot” tarpeensa yksilön tulee olla psyykkisesti notkea.

Kun tarkastelen kyselymme vastauksia, on houkuttelevaa tulkita monien vastaajien kokemuksellisesti elävän notkeaa modernia. Ennen astumista yliopistoon on nykyopiskelijan löydettävä alansa. Ongelmaksi tulee mahdollisuuksien runsaus ja valintojen tekeminen. Toki valintojen moninaisuuden ovat kohdanneet aiemmatkin opiskelijapolvet, mutta ennen notkeaa modernia valinnat voitiin tehdä kohtuullisen selkeässä tulevaisuusperspektiivissä. Tietty koulutusvalinta johti varsin todennäköisesti tiettyyn ammattiin ja uraan ja sitä myötä tiettyyn elintasoon ja asemaan sosiaalisessa hierarkiasa. Nyt tämänkaltaiset varmuudet ovat vähentyneet. Ja vaikka sairaanhoitaja tai lääkäri tietää tulevan ammattinsa ja voi olla käytännössä varma työllistymisestään, voi edessä olla valinta, jäädäkö Suomeen vai lähteä ulkomaille. Jälkimmäinen kun tietäisi korkeampaa elintasoa, mutta sisältää henkilökohtaisia psyykkisiä ja sosiaalisia riskejä.

Näin tulkiten opiskelijoiden toive henkilökohtaisesta ohjauksesta ei ole lainkaan yllättävä. Eikä kysymys suinkaan ole siitä, että nykyopiskelijat olisivat psyykkisesti hauraampia tai heikompia kuin aiemmat opiskelijapolvet saati että he olisivat laiskempia tai opiskelumoraaliltaan löyhempiä. Notkeassa modernissa elämän rakentaminen on ehkä entistä enemmän henkilökohtaistunut, kun kollektiiviset rakenteet ovat purkautuneet. Tällöin kysymys on siitä, miten yksilö oman elämänsä rakentaa. Opiskelun osalta kysymys on siitä, miten löytää sisältö ja mielekkyys opiskelulle.

## Opintojen ohjaaminen autenttisen elämän rakentamisessa

Notkean modernin opiskelijat haluavat neuvotella ja tulla kuulluiksi. Tulevaisuus tarjoaa vain hennon lupauksen siitä, että siihen voi luottaa ja että on jatkuvuuksia ja perusteltavissa olevia valintoja (Ilmonen & Jokinen 2002, 68–70). Tämä tekee elämäнкäsikirjoituksen työstämisen omin voimin rasakaaksi. Tässä on ohjauksen tila ja tilaus yliopistossa elämänsuunnittelun näkökulmasta. Mistä, miten ja milloin yliopistossa opiskelevan olisi mahdollista saada aikaa ja huomiota sellaiselta ihmiseltä, joka lupaa kuunnella ja arvostaa keskustelukumppaniaan ja joka tarvittaessa pystyy antamaan vastauksia tai ainakin ohjaamaan eteenpäin niiden luo, jotka voivat antaa vastauksia. Eräs opiskelija ilmaisee tämän seuraavasti:

*Joka tiedekunnalle oma opiskelijan "olkapää", jolta voisi kysyä neuvoa niin opinnoissa kuin ura-asioissa.*

Toive tulla kohdatuksi autenttisenä, erityisenä yksilönä kuuluu aikaamme (Taylor 1991, 16–17): juuri minua on kuunneltava, ja minulla on oikeus toteuttaa omat yksilölliset tarpeeni. Eikä kyse ole vain oikeudesta vaan Charles Taylorin mukaan moraalista pakosta. Ihmiset kokevat, että heidän on "toteutettava itseään", sillä muuten heidän elämänsä menettäisi merkityksensä tai valuisi hukkaan (Taylor 1991, 17). Näin uusi opiskelijalaji elää ehkä jo maailmassa, jossa elämän rakentuminen on paljolti irtautunut ajan ja paikan siteistä mutta jossa ei pystytä kiinnittymään hämääseen tulevaisuuteen. Kuitenkin pitäisi kyetä "elämään täysillä", löytämään oma itsensä, omat arvonsa, oma tyylinsä, oma tulevaisuutensa.

Nyt aikuistuvat kokevat itsensä entistä enemmän ainutkertaisina yksilöinä, mutta pystyvät entistä vähemmän sijoittamaan itseään suhteessa aikaan, menneeseen ja tulevaan. He saattavat olla entistä itsevarmempia, kielitaitoisempia ja muodollisesti oppineempia, mutta samalla kyttee kysymys siitä, voiko tulevaisuuteen luottaa – onko minulla ja kyvyilläni käyttöä. He haluavat tulla kohdelluiksi ainutkertaisina yksilöinä ja luoda itselleen oman näköisen-

sä toimintatavat ja säännöt, koska yhteiseen, yleiseen ja kaikille samanlaiseen sitoutuminen voisi tuntua epäautenttiselta.

Tilanne on ambivalentti niin opiskelijan kuin yliopiston ohjauksen järjestämisen näkökulmasta. On syytä vakavasti pohtia, miten kohtaamisen ja kuulluksi tulemisen toiveisiin tulee suhtautua. Pitäisikö yliopistojen palkata lisää opinto-ohjaajia? Ratkaisu on yksinkertaisuudessaan houkutteleva ja saattaa joskus osua oikeaan. Sitä ennen on kuitenkin syytä analysoida huolellisesti jo käytössä olevat ohjausresurssit, -menetelmät ja -välineet. Yliopiston kaltainen suuri organisaatio saattaa hajautettuine toimintoineen sisältää potentiaalisesti resursseja laadukkaan ohjauksen toteuttamiseksi, mutta esteenä voi olla toimintojen päällekkäisyys, koordinoimattomuus ja yksiköiden välisen tiedonkulun puutteellisuus. Siten opiskelijoiden toive ihmiskasvoisen, henkilökohtaisen ohjauksen lisäämisestä ei ehkä ole ratkaistavissa yksinomaan ohjaushenkilöstöä lisäämällä tai jo olemassa olevaa lisäkouluttamalla.

Luonnollisesti on tärkeää, että opiskelija tulee kohdatuksi, kuulluksi ja ohjatuksi välittömissä vuorovaikutustilanteissa. Vähintään yhtä tärkeää on varmistaa, että ohjaustoimintojen kokonaisuus on laadukas. On varmistettava, että oikeaa tietoa ja oikeanlaista tukea on tarjolla erilaisille ihmisille heidän erilaisiin tarpeisiinsa. Tällöin opinto-ohjaajien tarpeellisuuden rinnalle nousevat pyrkimykset ratkaista koko ohjausjärjestelmää, sen organisoimista, sen toimintaperiaatteita ja toimintakäytänteitä sekä järjestelmän resurssoimista ja resurssien jakamista koskevaa päätöksentekoa tarkastelevat kysymykset. Opiskelijatutkimuksen toivetta henkilökohtaisen opinto-ohjauksen lisäämisestä voidaan tulkita myös indikaattoriksi kokonaisjärjestelmän ongelmista. Järjestelmä itsessään aiheuttaa sellaisia ongelmia, joiden ratkaisemiseksi opiskelijat etsivät heitä henkilökohtaisesti palvelevaa opinto-ohjaajaa.



# MERKITTÄVÄT OPPIMISKOKEMUKSET YLIOPISTO- OPISKELUSSA

## Johdanto

Yliopisto-opiskelijat ovat opintopolullaan monenlaisten valintojen edessä, jota niin sanottu akateeminen vapaus ei suinkaan helpota. Millaiseksi yliopisto-opiskelun todellisuus opiskelijan kokemusmaailmassa sitten rakentuu tätä taustaa vasten katsottuna? Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelun tuottamaa asiantuntijuutta ja osaamista opiskelijan näkökulmasta, ja millaiset oppimiskokemukset tähän liittyvät. Tarkastelun kohdejoukkona ovat kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneet. Valmistuneiden opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opiskeluajalta tuovat yliopistokoulutukseen orientoitumista ja opiskeluprosessia näkyvämmäksi, mikä on tärkeää ohjausta kehitettäessä. Lopuksi pohditaan aineistosta nousseiden teemojen valossa yliopisto-opintojen ohjauksen kehittämishaasteita.

Korkeakoulutuksen kehittämistyö on merkinnyt uusien pedagogisten ja oppimisen ohjaamiseen liittyvien ratkaisujen etsimistä ja kokeilua (ks. mm. Kuure 2004; Lonka 2004). Yliopisto-opetuksen ja ohjauksen kehittämiseen vaikuttavat monet yliopiston toimintaympäristön ja yliopiston oman sisäisen kehittämisen muutoshaasteet (ks. esim. Lairio & Puukari 2000): aikuiskoulutuksen ja avoimen yliopiston opetustarjonnan laajeneminen, opiskelijajoukon lisääntyvä heterogeenisuus, valinnanmahdollisuuksien jatkuva kasvu, yliopistojen ja oppiaineiden verkostoituminen, joustavammat

etä- ja verkko-opiskelumahdollisuudet, lisääntyvät kansainväliset vaihtomahdollisuudet ja akateemisten muuttuvat ja vaikeasti ennakoitavat ura- ja työllistymisnäkymät. Opiskelijat ovat sekä yliopisto-opintoihin hakeutessaan että opintojen eri vaiheissa monenlaisten valintojen edessä, mitä opintojen vapaus ei helpota.

Yleisesti opintojen suunnittelemisen ja opiskelun ongelmana näyttää olevan ohjausta antavien tahojen moninaisuus ja ohjauksen sirpaloituminen eri tietolähteisiin tai henkilöihin. Ohjaukseen liittyviä yksiköitä oman oppiaineen laitoksen tai tiedekunnan lisäksi on helposti tunnistettavissa yhdessä yliopistossa yli puolenkymmentä ja henkilöitäkin useita kymmeniä (Lairio & Puukari 2000, 163–165). Opintojen kokeminen hahmottomina tai ohjauksen vaikea tavoitettavuus ei helpota opiskelijan elämän ja uran suunnittelua ja erikoistumista. On vaikeaa hahmottaa sellaista asiantuntijuutta, jossa voisi hyödyntää omia vahvuuksia ja joka oman tulevaisuuden kannalta tuntuisi mielekkäältä.

## Opiskelijoiden orientoituminen yliopisto-opiskeluun

Yliopisto-opiskelun taustalla vaikuttaa yleinen opiskeluun suuntautumisen asenne, joka ohjaa valintoja ja opiskelutapoja ja -strategioita. Yleisen tason orientaatiotaipumukset viittaavat Olkinuoran ja Mäkisen (1999, 31; myös Olkinuora, Mäkinen & Mäkinen 2000) mukaan oppijan merkitysrakenteista muodostuvaan yksilölliseen tulkintakehikkoon, johon opiskelija suhteuttaa oppimistaan. Tässä tulkintakehikossa vaikuttavat esimerkiksi oppijan elämismaailma, maailmankuva ja hänen oma minäkuvansa (vrt. Aittola & Aittola 1985). Yleiset orientaatiotaipumukset ovat koulutukseen suuntautumisen ja asennoitumisen muotoja, joiden mukaan opiskelija toimii. Kyse on koulutuksen tuottamasta vaihto- ja käyttöarvosta ja toisaalta opiskelun henkilökohtaisesta merkityksestä. Käsite yleisorientaatio näyttää vakiintuneen



käyttöön tässä yhteydessä (esim. Olkinuora, Mäkinen & Mäkinen 2000; Mäkinen & Olkinuora 2002).

Merkittäviä oppimiskokemuksia arvioitaessa on siis hyvä pitää mielessä, että opiskelijan valintoihin ja toimintaan voi olla vaikuttamassa tietyn tyyppinen yleisorientaatio opiskelua ja koulutusta kohtaan. Nummenmaa (2004a) huomauttaa, että orientaatioissa tapahtuu muutoksia opiskelu-uran eri vaiheissa. Yleisorientaation kautta voimme ymmärtää opiskelijan tavoitteenasettelua ja motiiveja sekä hänen strategisia ratkaisujaan. Tämä antaa mahdollisuuksia ymmärtää tehtyjä valintoja ja toimintaa oppimisympäristön välitöntä kontekstia laajemminkin.

Olkinuora ja Mäkinen ovat toteuttaneet Turun yliopistossa laajaa yleisorientaatioihin liittyvää seurantatutkimusta eri pääaineiden yliopisto-opiskelijoille (Olkinuora, Mäkinen & Mäkinen 2000; Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2001; Mäkinen & Olkinuora 2001). He ovat myös kehittäneet kysymyssarjaa (Inventory of General Study Orientations; IGSO) yleisorientaatioiden tutkimisen välineeksi. Heidän aineistoissaan (ks. Mäkinen & Olkinuora 2002) yleisorientaatiot jakaantuivat seitsemään ulottuvuuteen: omistautumattomuus, saavutusorientaatio, sosiaalinen orientaatio, ammatillinen orientaatio, ahdistuneisuus, pintaoppiminen ja suunnitelmallisuus. Painotukset orientaatioissa vaihtelivat tiedekunnittain. Orientaatioeroissa näkyy myös opiskelijoiden heterogeenisyys eikä perinteinen kahtiajako teoreettisesti tai ammatillisesti suuntautuneisiin kattavasti kuvaa nykyisiä yliopisto-opiskelijoita. Yleisorientaatiot voidaan kuitenkin tiivistää kolmeen pääluokkaan (esim. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2001): opiskeluun orientoituneet (study-oriented), työelämään orientoituneet (work-life oriented) sekä sitoutumattomat (non-committed) opiskelijat. *Opiskeluun orientoituneet* ovat kiinnostuneita opinnoistaan ja syväsuuntautuneita ja pitävät opiskeluun liittyviä sosiaalisia suhteita tärkeinä. *Työelämään orientoituneet* ovat kiinnostuneempia tulevastä työelämästä ja suunnittelevat opintojaan systemaattisemmin tätä silmällä pitäen. Hekin ovat usein syväsuuntautuneita. Sen sijaan *sitoutumattomilta opiskelijoilta* puuttuu opiskelusta päämääriä, ja he saattavat kokea ahdistuneisuutta. Sosiaaliset suhteet muodostuvat heille tärkeiksi. Sitoutumattomat

opiskelijat kuuluvat korkeakouluopiskelijoiden riskiryhmään, sillä negatiivisemmat opiskelukokemukset, pääaineen vaihto ynnä muut epävarmuustekijät ovat heillä muita ryhmiä todennäköisempiä. Kuten Nummenmaa (2004a) toteaa, opiskelijoiden olisi hyvä itse tunnistaa oma hallitseva orientaationsa opiskeluun. Samoin ohjaustyötä tekevän voi olla hyödyllistä tietää, millaiset orientaatiot ovat opiskelijoiden toiminnan ja valintojen taustalla.

## Merkittävät oppimiskokemukset

Oppimisympäristöt ja oppimistilanteet tuottavat aina oppijalle erilaisia ja eri tavoin merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Merkittävät oppimiskokemukset ymmärretään opiskelijan tärkeiksi kokemiksi opiskelun aikaisiksi episodeiksi tai tapahtumiksi, **joiden vaikutuksesta yksilön näkemys itsestään tai ympäristöstään muuttuu** (Silkelä 1997). Tämä voi vaikuttaa yksilön minäkuvaan ja elämännäkemykseen eli käsitykseen siitä, kuka olen tai mitkä ovat toiminta- ja vaikutusmahdollisuuteni. Episodiin tai tapahtumaan oppijan liittämät merkitykset voivat kytkeytyä omiin tekoihin tai valintoihin tilanteessa, omaan toimintaan tai muihin toimijoihin (vrt. Vuorinen 1998). Kyse on oppijalle itselleen merkityksellisistä asioista ja opiskelun aikaisista käännekohtista tai kiintopisteistä. Laajimmillaan oppimiskokemuksia on tarkasteltu koko elämänsäkaaren mittaisina koulutus- ja oppimiselämäkerran käännekohtina (vrt. Antikainen 1998; Antikainen & Komonen 2003). Tällöin on oletettavaa, että koulutuksen ulkopuoliset informaaliset oppimisen lähteet ovat usein ensisijaisempia. Tässä artikkelissa tarkastellaan rajatun tiettyyn opiskelujaksoon yliopistossa liittyviä oppimiskokemuksia, jolloin kiinnostavia ovat tähän opiskelukontekstiin sijoittuvat kokemukset ja se, kuinka negatiivisetkin asiat saattavat kääntyä lopulta voimavaraksi.

Merkittävien oppimiskokemusten tarkastelu on saanut vaikutteita alun perin Flanaganin (1954) kehittelemästä sellaisten kriittisten tapahtumien (critical incidents) analysoinnista, joiden merkitys voi olla ratkaisevaa onnis-

tuneissa suorituksissa ja osaamisessa. Kriittisten tapahtumien tekniikkaa on käytetty eri ammattiryhmien toiminnan olennaisten piirteiden kuvaamisessa, ammatillisen kehittymisen ohjaamisessa ja erilaisissa koulutukseen liittyvissä reflektiotilanteissa (mm. Henderson ym. 2003). Erityisesti koulutuksen yhteyksissä kriittisten tapahtumien vaikutukset saattavat heijastua opiskelijan oppijaminäkuvaan, jota voidaan pitää minäkuvan yhtenä osa-alueena. Vuorisen (1998) mukaan ihmisen sisäinen maailma ja ulkoinen maailma kiertelevät kokemuksissa kiinteästi toisiinsa. Oppimiskokemusten vaikutukset voivat olla minän kehitykselle joko kielteisiä tai myönteisiä. Opiskelija voi nähdä itsensä menestyvänä oppijana tai ikuisena epäonnistujana. Merkitystä on myös oppijan tavoitteilla ja asennoitumisella koulutusta kohtaan (yleisorientaatio) sekä oppijan oman oppimisensa hallinnan ja säätelyn asteella (oppimisen itsesäätely ja oman oppimisen reflektointi). Kaikissa näissä vaikuttaa oppijan oppimistilanteisiin osallistumisen taso: toimitaanko oppimisympäristön ehdoilla sopeutuen vai aktiivisesti oppimistoimintoihin osallistuen ja etsien sieltä itselle merkityksellisiä asioita. (Vrt. Boud 1995; Korhonen 2003a.) Lähtökohtana merkittävässä oppimiskokemuksissa ovat oppijan mahdollisuudet ratkaista itseään koskevia asioita ja säädellä omaa oppimistaan (Boud 1995; Antikainen 1998).

Merkittävät kokemukset oppimistilanteissa voidaan tuoda reflektion avulla näkyviksi. Se tarkoittaa oppijan pysähtymistä tietoisesti tarkastelemaan kokemuksiaan. Oppimisen itsearviointia voidaan tukea esimerkiksi kirjoittamisen, reflektiivisten logien, päiväkirjojen ja porfoliotyöskentelyn avulla (Henderson ym. 2003). Muun muassa avoimen yliopiston opiskelija-aineistossa, jossa portfoliota ja oppimispäiväkirjaa käytettiin verkko-opiskelun tukena (ks. Korhonen 2003a), nousivat esiin oman oppimisen reflektoinnin kohteina oppijan 1) emotionaaliset ja motivaationaaliset prosessit, 2) kokemukset jonkin etapin saavuttamisesta, 3) oppimistoiminnan suunnittelu ja säätely, 4) oman opiskelutavan tunnistaminen sekä 5) oman oppimisen tunnistaminen. Näihin reflektiokohteisiin näyttivät liittyvän oppijan pohdinnat ja kokemukset kohdattujen vaikeuksien ja haasteiden kohtaamisesta ja estei-

den ja etappien ylittämisestä. Etappien saavuttaminen onnistuneesti tuki havaintojen mukaan verkko-opiskelijoiden oppimiseen sitoutumista.

## Kasvatustieteistä valmistuneet ja heidän opiskeluaan koskevat kirjoitelmat

Merkityksellisiä oppimiskokemuksia havainnollistetaan 15 kasvatustieteistä valmistuneen kirjoitelmalla. Kirjoittajat ovat opiskelleet kasvatustiedettä tai aikuiskasvatusta tieteenalaohjelmassa Tampereen yliopistossa 1990-luvulla. Tieteenalaohjelma on ollut kasvatustieteiden tiedekunnassa tarjolla opettajamatteluihin tähtäävien pedagogisten koulutusvaihtoehtojen lisäksi. Pääaineeksi on voinut valita kasvatustieteen tai aikuiskasvatuksen. Vuodesta 1994 lähtien perusopinnot ovat olleet yhteiset. Valtaosa on suorittanut opintojaan vuosikymmenen loppupuolella ja valmistunut vuosien 2000–2002 aikana. Tunnusomaista tutkinnolle on ollut laaja valinnanvapaus sekä koulutusohjelman sisällä että sivuaineissa (ks. Vuorikoski 2004). Aineisto kuvastaa hyvin akateemista vapautta ja opiskelijan ratkaisuja tämän vapauden puitteissa. Kirjoitelmat on julkaistu kokonaisuudessaan opintojen ohjauksen tarpeisiin toimitetussa kirjasessa ”Se on se avain” (Jokihaara, Räisänen, Tahvola & Vuorikoski 2004), jossa niihin voi tutustua tarkemmin.

Kirjoittajat eivät ehkä edusta keskiverto-opiskelijaa, vaan tarinoita pyydettiin mahdollisimman laajasti eri aloille sijoittuneilta kasvatusalan maisteritutkinnon suorittaneilta. Pyyntö osoitettiin 25 valmistuneelle. Kirjoitelmia oli ohjeistettu siten, että annettiin esimerkkiaiheet, joita toivottiin käsiteltävän. Ohjeistus todennäköisesti vaikutti kirjoitelmien luonteeseen. (Vuorikoski 2004.) Kirjoittajia oli pyydetty kuvaamaan opintoihin hakeutumista, opiskeluaikaa, työnhakua ja tähänastista työuraa. Tässä tarkastelu rajataan erityisesti yliopisto-opiskelua koskeviin kuvauksiin. Aineiston analysointia ohjaavana tutkimuskysymyksenä oli: millaisia ovat olleet merkittävät oppimiskokemukset yliopisto-opiskelussa jo valmistuneiden kuvaamina?

Kirjoitelmien tarinoiden analysoinnissa käytettiin sisällön analyysia ja teemoittelua (Suoranta & Eskola 2000; Tuomi & Sarajärvi 2004). Aineistosta etsittiin tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä teemoja ja kirjattiin, mitä niistä oli mahdollisesti sanottu (vrt. Suoranta & Eskola 2000, 174–180). Heuristisena apuvälineenä teemoittelussa ja teemojen kuvaamisessa käytettiin käsitekarttoja (Novak & Gowin 1995), joilla pystyttiin poimimaan teemat esille ja kokoamaan niihin liitetyt merkitykset.

## Valmistuneiden kuvaamat merkittävät oppimiskokemukset

### Ratkaisut valintojen viidakossa – itsensä kehittämistä vai jatkuvan epävarmuuden sietämistä?

Opiskelua koskevissa kirjoitelmissa kuvattiin eniten itseä koskevien ratkaisujen tekemistä esimerkiksi opintojen suunnittelussa ja opiskeluprosessissa. Opiskeluun liittyvinä merkityksellisinä kokemuksina tuli esille sekä myönteisiä, omaa kehittymistä edistäneitä kuvauksia että opiskelussa kohdattuja haasteita ja vaikeuksia. Luvun otsikon loppuosa: ”itsensä kehittämistä vai jatkuvan epävarmuuden sietämistä” kuvaa sitä kehittymisen dilemmaa, minkä opiskelija näyttää ratkaisuja tehdessään kohtaavan. Myönteisiä omaan kehittymiseen liittyviä kokemuksia oli selvä enemmistö, mutta ratkaisuihin liittyi myös monia vaikeuksia. Opiskelijan kokemukset ovat saattaneet vaihdella opintojen kuluessa, mutta kuvausten pohjalta on kuitenkin kokonaisuutena mahdollista hahmottaa merkityksellisiä kokemuksia kuvaavia teemoja. Ne avaavat näkökulmia opiskelijoiden arkipäivään ja elämismaailmaan.

Kuviossa 1 esitetään ne alateemat, jotka kirjoitelmissa liittyivät valintojen tekemiseen oman opiskelu-uran aikana. Positiivissävytteisiä teemoja olivat ”sopivan aineyhdistelmän kokoaminen”, ”tietyn alueen asiantuntemuksen laajentaminen” ja ”kiinnostuksen kohdentuminen”. Ne edustavat sellaisia



KUVIO 1. Teemaan ratkaisut valintojen viidakossa liittyvät alateemat ja niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia

itseä koskevia ratkaisuja opintojen suunnittelemisessa ja opiskelussa, joissa yliopisto-opiskelu on muodostunut omalle elämänhallinnalle ja identiteetille positiiviseksi voimavaraksi. Yliopisto-opinnoista on löytynyt omalle kehitykselle

tymiselle kasvualustaa, jossa opinnot ovat tarjonneet aineksia omalle tavoitteelliselle asiantuntijuuden rakentamiselle tai oman mielenkiinnon kohteiden selkiyttämiselle ja itsensä kehittämiselle. Opiskelija on pystynyt luomaan kytkeä opiskelemista aiempiin kokemuksiinsa, asettamiinsa tavoitteisiin tai tulevaisuuden odotuksiinsa.

**Sopivan aineyhdistelmän kokoamisessa** korostui tietoinen, tavoitteellinen ja strateginen opintojen suunnittelu ja sen mukaiset sivuainevalinnat. Esimerkiksi taustalla vaikutti *”oma motivaatio hakeutua tiettyyn ammatilliseen suuntaan”*. Tietyntyyppisten aineyhdistelmien nähtiin edistävän työnsaantia. Toinen tähän teemaan liittyvä merkityksellinen asia oli poikkitieteellisen ja laajemman kokonaisnäkemyksen saavuttaminen, jossa korostuivat opiskelijan sivistykselliset päämäärät. Taustalta löytyi esimerkiksi opiskelijan oivaltama: *”uusi perspektiivi tarkastella pääainetta ja sen tutkimustraditioita”*. Myös sopivien taitojen hankkiminen (kielitaito, tietotekniset taidot jne.) saattoivat tulla esiin. Opintojen suunnittelemisessa saattoivat korostua myös työssä tai harrastuksissa saadut kokemukset, jotka ohjasivat tekemään tietoisempia valintoja.

**Tietyn alueen asiantuntijuuden laajentaminen** liittyi opiskelijan tiedostamaan asiantuntijuusalueeseen ja opintojen valitsemiseen tältä alueelta tai sitä tukevista aihepiireistä. Joskus siihen saattoi liittyä myös *”epämuodikkaiden kurssien valitseminen”*, kuten eräs vastaajista kuvasi. Tämän taustalla saattoi olla töidenhakumahdollisuuksien laajentaminen. Toisaalta opiskelija saattoi olla kiinnostunut jo varhain opinnoissaan tietystä alueesta, joka ohjasi valitsemaan juuri tähän aiheeseen liittyviä kursseja. Opiskelija saattoi olla myös pyrkimään ymmärtämään itselle merkityksellisiä asioita, jotka liittyivät oman asiantuntijuuden monipuoliseen kehittämiseen.

**Kiinnostuksen kohdentuminen** kuvauksissa oli yhteydessä opiskelijan tiedostettuun kiinnostavan alan löytämiseen opintojen aikana. Joskus ala löytyi ehkä vasta parin viimeisen opiskeluvuoden aikana, kun taas jotkut olivat selvillä alastaan jo yliopisto-opintoihin hakeutuessaan. Kiinnostus oli selvää heti alusta alkaen niillä, joilla yliopisto-opinnot olivat jatkoa aiempiin opintoihin tai jotka hakeutuivat opiskelemaan kiinnostuksensa perusteel-

la eivätkä vain ajautuneet tieteenalaohjelman opintoihin joidenkin muiden vaihtoehtojen sijasta. Joka tapauksessa kiinnostuksen kohdentumista ja alan löytämistä saatettiin kuvata varsin kokonaisvaltaisena oppimistapahtumana: *"...loksautti monia elämässä koettuja asioita kohdalleen"*. Kyseessä oli myös usein yhteensopivuus omien intressien ja tulevan työuran kannalta. Joissain tapauksissa opiskelija pyrki yleiskuvan saamiseen kiinnostavalta alueelta.

Osa oppimiskokemuksista liittyi yliopisto-opintojen haasteisiin ja vaikeuksiin. Yliopisto-opinnot voivat tuntua hahmottomilta, ahdistavilta ja stressaavilta. **Epävarmuuden kohtaaminen** opintojen aikana olikin esillä monissa kuvauksissa. Oma osaaminen mietitytti: *"ei varmuutta siitä mitä haluaa opiskella tai millaista työtä tulevaisuudessa tehdä"*. Epävarmuus etenkin alkuvaiheissa ei ole harvinaista, ja se asettaa opiskelijalle kehityshaasteen, jossa joutuu pohtimaan omia valintojaan ja opiskeluun sitoutumistaan. Vasta käytännön harjoittelujakso tai opinnäytetyön tekeminen saattoi tuottaa konkreettisempia vastauksia näihin omaa osaamista askarruttaviin kysymyksiin. Joidenkin kohdalla epävarmuus jatkui koko opiskeluajan.

Myös **teorian ja käytännön välisen ristiriidan kohtaaminen** opiskelussa osoittautui merkitykselliseksi kirjoitelmissa. Monilla kirjoittajista oli jäänyt päällimmäiseksi kokemus opintojen jäämisestä hyvin teoreettiseksi: *"päähän pääntäytystä asioista ei jäänyt mitään mieleen"*, *"ryhmätyöt ja esseet olivat liikaa kirjojen kopiointia"* ja *"teoriasta tinkimättä voisi mukaan liittää konkretiaa"*. Ristiriita on saattanut vaikuttaa siihen, että opiskelija on vaihtanut käytännöllisempään tai mielekkäämpään opiskelualaan tai sivuaineeseen. Yksi kirjoittajista perusteli pääaineen vaihdostaan kasvatustieteeseen nimenomaan aiemman pääaineen teoreettisuudella. Opintojen ohjauksessa opiskelijan tukeminen teorian ja käytännön välisen ristiriidan kohtaamisessa on erittäin tärkeä teema. Ohjauksessa ja opetuksen kehittämisessä olisi nähtävästi edelleen selkiytettävä kysymystä siitä, mikä on teorian ja käytännön suhde, ja voitaisiinko kuulla jollakin tavoin kaventaa opintojen aikana.

Ikään kuin vastakohtana sopivan aineyhdistelmän kokoamiselle tai kiinnostuksen kohdentumiselle opintojen aikana tuli valmistuneiden kirjoitelmissa esille myös valintojen tekeminen melko lailla sattumanvaraisesti. **Sat-**



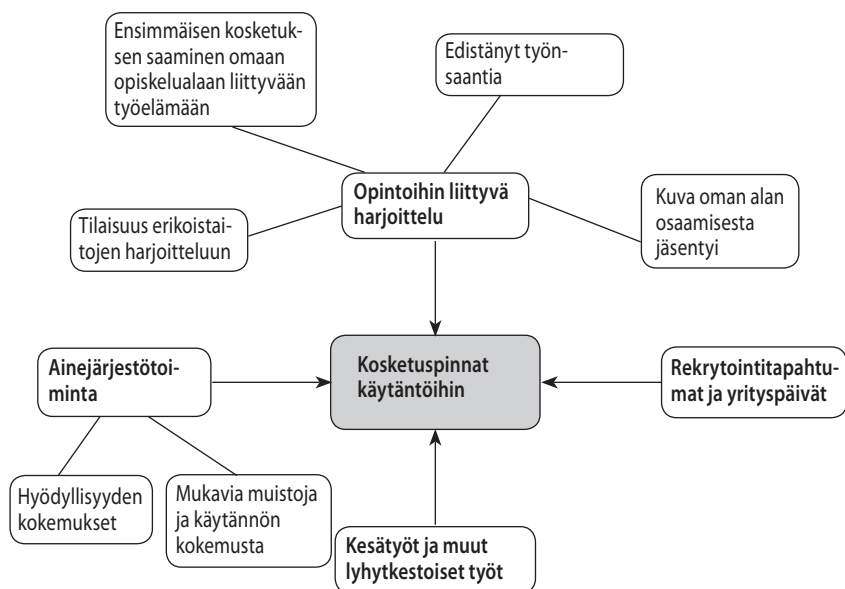
**tumanvaraiset valinnat** tehtiin lähinnä kiinnostuksen perusteella. Opiskelu oli paljolti ajelehtimista. Erityisesti sivuainevalinnat tuottivat vaikeuksia. Koulutusohjelman vapaat sivuainevalinnat tuovat mahdollisuuden rakentaa tutkinnosta haluamansa tyyppisen, eivätkä valinnat ole lopullisia tai sitovia. Mutta tämä vapaus tuottaa opiskelijoille paljon päänvaivaa ja joillekin jatkuvaa pohdintaa siitä, ovatko tehdyt valinnat lopulta kannattavia ja pitäisikö suuntautua sittenkin toisin.

## Kosketuspinnat käytäntöihin

Seuraava pääteema opintoja koskevista kuvauksista löytyi sellaisista opintoja sivuavista alueista, jotka tavalla tai toisella loivat opiskelijalle kiinnekohtia käytännön toimintaan tai työelämään. Kosketuspinnat käytäntöihin eivät liittyneet pelkästään syventävien opintojen alussa olevaan käytännön harjoittelujaksoon, vaan esiin tulivat myös ainejärjestötoiminta, kesätyöt ja muut lyhytkestoiset työt opintojen ohessa sekä rekrytointitapahtumat ja yrityspäivät. Ne saattavat yliopiston henkilöstön näkökulmasta vaikuttaa varsin marginaalisilta, mutta opiskelijoille ne voivat muodostua yhtä merkityksellisiksi kuin varsinainen harjoittelukin. Jollain tavallahan työelämään on valmistumisen lähestyessä kiinnityttävä.

Kuviossa 2 on tuotu esille ne kirjoitelmien teemat, jotka liittyvät kosketuspintojen luomiseen työelämään. **Opintoihin liittyvä harjoittelu** sai luonnollisesti runsaimmin luonnehdintoja. Vaikka yliopisto-opiskeluun hakeudutaan entistä useammin vasta myöhemmin aikuisiällä ja erityisesti kasvatustieteen tai aikuiskasvatukseen usein vasta väli- ja työkokemusvuosien jälkeen, monelle opiskelijalle harjoittelu merkitsee ensimmäistä kosketusta opiskelualan työelämään. Samalla jäsentyy kuva tarvittavasta osaamisesta.

**Ainejärjestötoiminta** toi valmistuneiden kokemusten mukaan hyvän lisän omaan osaamiseen ja sellaista käytännön kokemusta, josta saattoi olla paljonkin hyötyä. Erään opiskelijan mukaan *”oli mahdollisuus nähdä yliopistoa muustakin suunnasta”*. Samalla syntyivät ehkä ensimmäiset kontaktit ja



KUVIO 2. Teemaan kosketuspinnat käytäntöihin liittyvät alateemat ja niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia

verkostot laitoksen tai tiedekunnan henkilöstöön, jolla saattoi olla paljonkin merkitystä, jos ajatteli yliopistouraa. Osallistuminen ainejärjestöön antoi ainakin: *"mukavia muistoja ja käytännön kokemusta"*, kuten eräs kirjoittaja kiteytti.

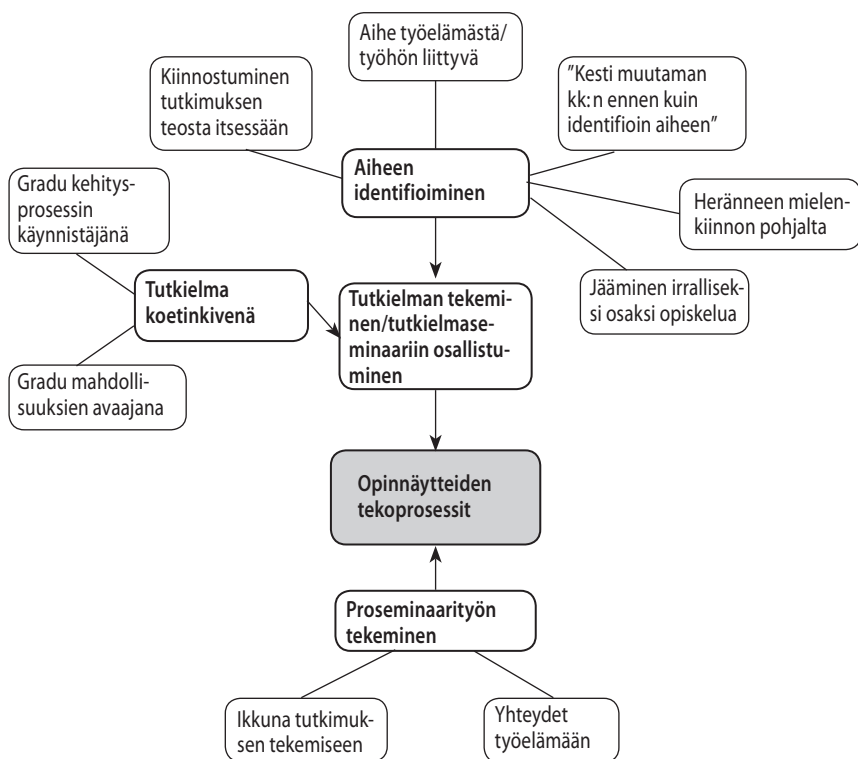
**Kesätyöt ja muut lyhytkestoiset työt** opintojen ohessa antoivat monille konkreettista ja realistista käsitystä työelämästä. On puhuttu paljon opintoaikojen lyhentämisestä ja puututtu opiskelijoiden lisääntyvään työssäkäyntiin opiskelun aikana. Tämän aineiston valossa työssäkäynti ei ole pelkästään negatiivinen asia, vaan se kehittää asiantuntijuutta ja osaamista. Erään kirjoittajan mielestä kokemuksista oli *"apua teoriaopinnoissa ja niiden valinnassa"*, joten lyhytkestoiset työt saattoivat tukea opintoja monin tavoin.

Edellä mainittujen teemojen lisäksi eräs kirjoittaja korosti **rekrytointitapahtumien ja yrityspäivien** antoisuutta: *”...sain ymmärrystä mitä tietoja ja taitoja työssä tarvitaan”*. Hän oli hankkinut aktiivisesti tietoja ja keskustellut yritysmaailman edustajien kanssa tapahtumien yhteydessä. Tämänkaltaisen tiedonhankinta työmarkkinoista ja osaamisvaatimuksista näyttäisi erittäin tärkeältä, jotta käsitykset omista mahdollisuuksista ja kehittymisen suunnista tulisivat realistisiksi.

## Opinnäytteiden tekoprosessit

Kolmantena yliopisto-opiskelun keskeisenä teemana kirjoitelmissa tulivat esiin opinnäytteiden tekoprosessit. Lähes kaikille oli jäänyt mieleen pro gradu -tutkielman tekeminen ja osallistuminen tutkielmaseminaariin. Muutamat kirjoittajista toivat esiin myös aineopintojen loppuvaiheen proseminaarityön tekemisen. Pro gradu -tutkielmaan liittyi paljon merkityksellisiä kokemuksia, myös vaikeuksia. Tutkielman merkitys itsenäisenä tutkimusprosessin läpikäyntinä näyttää tuottavan paljon asiantuntijuutta ja osaamista. Kirjoittajien mukaan vasta tutkielmaa tehtäessä saattaa opiskelijalle kiteytyä moni aiemmin irrallaan ollut asia: tutkimuksen tekeminen, yhteydet käytäntöön tai aiemmin suoritettujen opintojen anti kokonaisuutena.

Kuviossa 3 on koottuna opinnäytteiden tekoprosesseihin liittyvät alateemat ja merkitykset. **Proseminaarityön tekeminen** aineopintojen loppuvaiheessa ei välttämättä vielä ole pro gradu -tutkielmaan verrattava oppimiskokemus, mutta kaksi kirjoittajista korosti proseminaarinkin merkitystä. Proseminaarityön yhteydessä saattoivat jo syntyä ensimmäiset kontaktit käytäntöihin ja työelämään. Kontaktien kautta tarjoutui harjoittelumahdollisuuksia tai jopa myöhempiä työmahdollisuuksia. Eräs kirjoittaja korosti proseminaarin toimineen ikkunana tutkimuksen maailmaan: *”tutkimuksen tekeminen alkanut tuntua luontevalta”*. Proseminaaari saattoi siis antaa irta kehittymässä olevalle kiinnostukselle tutkimukseen tai toimia linkkinä viirimässä olevalle työuralle.



KUVIO 3. Teemaan opinnäytteiden tekoprosessit liittyvät alateemat ja niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia

**Tutkielman tekeminen tai osallistuminen tutkielmaseminaariin** on näyttäytynyt monelle opiskelijalle hyvin merkityksellisenä asiana, sillä se synnytti runsaasti kuvauksia kirjoitelmissa. Tutkielman tekemisen prosessi näytti kiteytyvän erityisesti kahteen asiaan: aiheen identifioimiseen ja tutkielman tekemisen kokemiseen ikään kuin koetinkivenä itselle. **Aiheiden identifioiminen** oli nähtävästi keskeisempi, ainakin mainintojen määrällä arvioituna. Kiinnostuminen tutkimuksen tekemisestä näkyi kirjoitelmissa monipuolisina kuvauksina, jotka liittyivät esimerkiksi pohdintoihin hyvän tutkielman

tekemisestä tai sen arvosanan merkityksestä: *"...mikäli haluaa jatkaa tieteen parissa", "ilmaisee analyyttisen ja syntetisoivan ajattelun kykyjä", "haluan jättää erilaiset mahdollisuudet avoimiksi" tai "...ei niinkään siitä, miten saisi gradun avulla työpaikan"*. Tutkielman tekemistä omilla ehdoilla korostettiin. Tutkielman tekeminen oli sellaista konkreettista toimintaa, jossa oli mahdollisuuksia laajentaa ja syventää tutkimuksellista asiantuntemusta valitsemallaan alueella. Toisaalta aiheen kiinnittyminen työelämään saattoi olla yhtä merkityksellistä. Tutkielman tekeminen tuki mielekkäästi työuraa ja *"opiskelun ja työuran välinen raja alkoi haalistua"*. Teorian ja käytännön kohtaaminen saattoi myös liittyä tähän. Vaikeutena usein tutkielman tekemisen alkuvaiheissa oli teorian etäisyys käytännöstä. Samoin mielenkiinnon kohteiden tunnistamisen saattoi viedä aikaa: *"kesti muutaman kuukauden ennen kuin identifioin aiheen"*. Aihe saattoi liittyä aiemmin suoritettujen opintojen aihepiireihin, mutta yhtä hyvin se saattoi viritä vasta heränneen mielenkiinnon pohjalta. Jotkut kirjoittajat totesivat itsekriittisesti: *"jääminen irralliseksi osaksi opiskelua...olisi kannattanut valita tietty teema"*.

Oppinnäytetyön haasteellisuutta korosti esille noussut teema **tutkielma koetinkivenä**. Tutkielma ikään kuin käynnisti kehitysprosessin, mikä näkyi prosessin aikaa tai vaihteellaisuutta korostavista luonnehdinnoista *"olen joskus harmitellut graduvaiheen kiirehtimistä"* tai *"gradun arvon selviäminen vasta vähitellen"*. Tutkielman tekeminen oli näin monipuolista oppimista ja avasi mahdollisuuksia: eräs kirjoittajista totesikin, että *"gradun ollessa kesken tarjottiin tutkijan paikkaa"*. Ohjaajalta sai ehkä kannustusta ja joskus tutkielman tekeminen saattoi johtaa suoraan jatko-opintoihin ja tutkijan uralle.

## Yhteenvetoa

Vaikka tässä on tarkasteltu yhdeltä alalta valmistuneiden tarinoita, on niistä havaittavissa joitakin yleisiä piirteitä. Erityisesti opiskelijan ajattelu ja käsitykset ovat yliopisto-opintojen aikana voimakkaan työstämisen ja muutoksen

kohteena. Muutamat kirjoittajat kuvasivat saamiaan valmiuksia monipuoliseksi ja yleiseksi valmiuksiksi: *"asioiden monipuolinen ja kriittinen arviointi", "ymmärrys ja valmiudet käsitellä ja etsiä tietoa"* tai *"analysoida ja kehittää uutta"*. Muutamat kirjoittajat puuttuivat opintojen teoreettisuuteen ja etäisyyteen käytännöstä. Motivaatio ja opintoihin sitoutuminen saattoivat usein olla koetuksella opintojen aikana.

Valmistuneiden tarinoissa silmiinpistävää oli ohjauksen tilanteiden tai ohjaajien näkymättömyys. Ehkä toisentyypisellä tehtävänannolla ohjauskuvauksia olisi tullut enemmän. Jos ohjaaja mainittiin, se liittyi isompaan teemaan opiskelussa, esimerkiksi opinnäyteprosessiin. Vain yhdessä tarinassa mainittiin nimeltä professori, joka oli ollut opintojen kannalta innostava.

Kuvauksissa tuli esille, että asiantuntijuuden kehitysprosessi valmistumisen jälkeen muisteltuna näytti koostuvan isommista asioista kuin yksittäisistä opintojaksoista, opetusmuodoista, kirjaketeista tai opettajista. Ohjauksen isot kysymykset, jotka ulottuvat yksittäisiä opintojaksoja laajempiin asioihin, näyttävät aineiston valossa hyvin tärkeiltä. Näitä ohjauksen kysymyksiä ovat erityisesti opiskelijan kasvun, kehityksen ja uravalinnan tukeminen (vrt. Esbroeck & Watts 1998).

Valmistuneiden merkityksellisissä oppimiskokemuksissa oli nähtävissä tarinoiden taustalla myös aiemmin kuvattu jako opiskeluorientoituneeseen tai työelämäorientoituneeseen opiskeluasenteeseen. Sen sijaan opiskeluun sitoutumattomuutta esiintyi lopulta vähän, ja se saattoi liittyä sosiaalisen elämän korostumiseen. Epävarmuuteen viittaavat kokemukset liittyivät eniten pohdintoihin tulevasta kiinnittymisestä työelämään tai omasta osaamisesta. Kirjoittajat ehkä halusivat kuitenkin antaa myönteisen kuvan yliopisto-opiskelusta. Opiskeluun itseensä orientoituminen merkitsee suuntautumista teoreettisten ja käytännöllisten ongelmien parissa työskentelyyn. Tiede ja tutkimus itsessään tuntuvat kiinnostavilta. Opiskelijat eivät koe suuria ristiriitoja omien tavoitteiden ja yliopisto-opintojen tarjoamien mahdollisuuksien välillä. (Vrt. Bergenhenegouven 1987; Olkinuora & Mäkinen 1999; Mäkinen & Olkinuora 2002.) Työelämäorientoitunut opiskeluasenne viittasi asiantuntijuuden kehittämiseen enemmän tulevaisuutta varten. Tähän ryh-

mään kuului valtaosa tarinansa kertojista. Opiskelijat saattoivat paikoitellen kokea huomattavaa ristiriitaa opintojen sisältöjen ja havaitsemiensa osaamisvaatimusten välillä, koska heille opinnot ehkä merkitsivät enemmän tulevaan ammattiin valmentautumista ja oman osaamisen kehittämistä tätä silmällä pitäen. (Vrt. Bergenhenegouven 1987; Olkinuora & Mäkinen 1999; Mäkinen & Olkinuora 2002.)

## Haasteita yliopisto-opintojen ohjaukselle

Yliopisto-opintojen ohjauksen tarpeita voidaan hahmottaa tarinoista esiinousseiden teemojen avulla. Erityisesti ratkaisujen tekeminen valintojen viidakossa koskettaa monia ohjaustahoja yliopisto-opiskelun eri vaiheissa. Opiskelija joutuu punnitsemaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja arvioimaan valintojen vaikutuksia. Ohjausta tarvitaan läpi opintojen erityisesti opintojen vapauden, valinnaisuuden ja teorian ja käytännön välisen ristiriidan vuoksi. Epävarmuus näyttäisi tarinoiden perusteella olevan tyypillisempää niillä, jotka eivät ole riittävästi tiedostaneet omia kiinnostuksen kohteitaan tai löytäneet sopivia erikoistumisen ja asiantuntijuuden kehittymisen alueita. Ohjaustyö on siksi tavallaan myös elämänhallinnan ja urasuunnittelun ohjaamista. Joillekin valintojen taustalla olevat asiantuntijuuteen liittyvät ratkaisut olivat selvillä heti opintojen alusta lähtien, joten ohjaustarpeet ovat myös hyvin yksilöllisiä.

Toinen pääteema eli kosketuspinnat käytäntöihin toi konkreettisesti esille tarpeen vahvistaa opiskelijoiden työelämätietoisuutta ja ohjata asiantuntijuutta tukevien käytännöllisten tietojen ja taitojen harjoittelua. Käytännön taidoista tarinoiden kertojat mainitsivat muun muassa kielitaidon, tietotekniset valmiudet ja monipuoliset vuorovaikutusvalmiudet. Kosketuspinnat käytäntöihin olivat yksilöllisiä, sillä joillakin opiskelijoilla ne olivat rakentuneet opintojen ohella hankitun monipuolisen tiedon ja kokemuksen (harrastukset, ainejärjestötoiminta, tilapäistyöt, rekrytointitapahtumat) pohjalta. Muu-

tamille harjoittelu oli ensimmäinen opiskeltavaan alaan liittyvä työkokemus, ja harjoittelun merkitys omien mahdollisuuksien tunnistamisessa korostui. Kosketuspinnat käytäntöihin -teeman ohjauksellinen kysymys on, miten työelämäorientaatio on opinnoissa esillä. Työelämäorientaatiota voidaan vahvistaa opetussuunnitelmassa ja opiskelussa varsinaisen työelämäkäytäntöihin tutustumisen lisäksi suosimalla esimerkiksi reflektiivistä oppimista ja asiantuntijuutta kehittäviä työskentelymuotoja (vrt. Korhonen 2005 toisaalla tässä julkaisussa). Oman asiantuntija-identiteetin löytämiselle tulisi siis olla tilaa opinnoissa. Oman laitoksen opetuksen ja ohjauksen lisäksi olisi mahdollista liittää mukaan muitakin ohjaustahoja ja lisätä opintojen ohkeen esimerkiksi yleistä työelämä tietoutta.

Opinnäytteiden tekoprosessit kolmantena pääteemana toi esiin opinnyhteen keskeisen merkityksen yliopisto-opinnoissa. Erityisesti pro gradu -tutkielman koettiin kehittävän omaa asiantuntijuutta, ja monet aiemmin irrallisiksi koetut sisällöt tai yhteydet käytäntöihin selkiintyivät. Myös oman oppiaineen ohjaajan merkitys ja opinnäytetyön yhteydessä luodut kontaktit näyttäytyivät yliopistoyhteisöön tai työelämään kiinnittymisen kannalta tärkeinä. Opinnäytteen ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijoita kriittisiksi lukijoiksi ja ymmärtämään, että tieteen tekemisen tavat nousevat tiedeyhteisön merkitysneuvotteluista ja käytänteistä. Opiskelijan on opittava tunnistamaan, mille alueelle oma tutkimus sijoittuu ja mitkä sen osa-alueen normit ovat, ja ymmärtämään että oman oppiaineen sisälläkin on erilaisia perinteitä. Koska opinnäytetyö vaati tutkimusprosessin kokonaishallintaa ja mielekkään aiheen valintaa, voi opiskelijan tilanne olla vaikeakin. (Kuure 2004.) Opinnäytteiden ohjauksessa tärkeää onkin kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin opiskelijat rakentavat käsityksensä ja kokonaiskuvansa tutkimusprosessista ja siihen liittyvistä ratkaisuista. Opinnäytetöiden tekemistä voidaan tukea ajoittamalla esimerkiksi metodiopintoja niiden yhteyteen tai rekrytoimalla tekijöitä tutkimusprojekteihin. Hyötyä on myös opinnäytteiden aihevalintaa helpottavista tiedoista, kuten ajankohtaisista tutkimusprojekteista ja -aiheista laitoksella tai sen toimintaympäristössä.



Ehkä vahvimmillä tutkinnon valmiiksi saaneista ovat yleisesti olleet ne, jotka ovat oivaltaneet yliopistokoulutuksen laajan merkityksen. He ovat onnistuneet kääntämään akateemiseen vapauteen liittyvän hahmottomuuden voimavarakseen. Eräs kirjoittaja totesikin: *”yliopisto-opinnot eivät ohjanneet tiettyyn ammattiin...tarjoavat laajan kentän sijoittua työelämään”*. Yliopisto-opinnot parhaimmillaan tarjosivat tukea oman asiantuntijuuden ja identiteetin rakentamiselle. Opintoihin ja niiden suunnitteluun liittyvä epävarmuus, ristiriidat teorian ja käytännön välillä sekä valintojen sattumanvaraisuus tuottavat kuitenkin jatkuvaa ahdistusta ja vaikeuttavat oman osaamisen paikantamista. Tärkeä kysymys ohjauksen kehittämisessä onkin, miten tukea opiskelijaa näiden haasteiden kohtaamisessa.



## VAILLA PUNAISTA LANKAA – VAI VAILLA KYSYMYSTÄ?

Yhä useammin tapaamme vastaanotoilla opiskelijoita, jotka päällimmäisten oireiden helpotettua kertovat: ”Enhän edes tiedä, mitä haluan opiskella.” Näin eivät totea vain toiselle tai kolmannelle vuodelleen ehtineet, nopeasta etenemisestään ahdistuneet opiskelijat, vaan myös opintojensa loppuvaiheessa olevat ja joskus myös väitöskirjavaiheeseen edenneet opiskelijat. Mielen-terveysvastaanotoilla tapaamme myös valmiita maistereita, jotka epätietoisuudessaan suunnittelevat opintojen jatkamista – eivät kuitenkaan omalla alallaan.<sup>1</sup> Tässä artikkelissa pohdimme yliopiston oppimisympäristön muutoksia, jotka ovat yhteydessä opiskelijan tiedeyhteisöön sosiaalistumiseen sekä yliopistoyhteisöön integroitumiseen. Miksi oma juttu ei tunnu löytyvän?

### Kysymys valinnoista

Vastuu valinnoista ja opintoalasta on nyky-yhteiskunnassa yksilöllä. Hänellä kuitenkin pitää olla ensin jotakin, jotta voi valita. Tuo ’jokin’ voi syntyä tiiviissä ja aidossa yhteisössä, kuten perheessä, koulussa tai yliopistossa. Monet

---

<sup>1</sup> Vuoden 2000 yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimuksen mukaan runsaasti stressiä koki 28 % naisista ja 22 % miehistä. Tampereen yliopistossa se tarkoittaa 2500–3500 opiskelijaa (Kunttu 2004a). Vuoden 2004 vastaavan tutkimuksen mukaan kyseiset prosenttiosuudet ovat kohonneet (Kunttu 2004b).

ovatkin oppineet ottamaan kantaa arvo- ja ammatinvalintoja koskeviin kysymyksiin jo opiskeluikään tullessaan. He ovat paneutuneet siihen tieteenalaan tai ammattiin, johon ovat lukiossa päätyneet. Opiskelupolun löytyminen on heille helppoa ja luonnollista. Oppimisen tutkimuksen termin voidaan todeta, että tällöin oma kysymys on herännyt ja löytynyt.

Moni puolestaan etsii ja löytää alansa vasta yliopisto-opinnoissa. Usein alaksi määrittyy juuri se, mihin pääsykoepänttäyksen yhteydessä sattumalta on joutunut. Jokaisesta tieteenalasta voi kuitenkin tulla mielenkiintoinen aarreaitta, jos laitos- ja tiedeyhteisö on ottanut tehtäväkseen opiskelijan motivoinnin ja sitouttamisen alalle. Tiede itsessäänkin voi riittää viettelemään mukaansa yliopistoon hakeutuneen.

Valinnan tekee vaikeaksi ja lähes hahmottomaksi se, että arvoyhtenäisyys on korkeakoulutuksessa pirstaloitunut. Opiskelu on yksinäistä ja työelämän etäiset odotukset ovat niin muuttuvia, että niiden ennakointi ei aina onnistu asiantuntijoiltakaan. Moninaisissa oppimisympäristöissä yksilön ja yhteisön *toimijuutta* voidaan rakentaa eri tavoin, ja sillä on keskeinen merkitys yksilön ja yhteisön oppimisen suhteeseen.

Jaetun asiantuntijuuden ja oppimisen alueilta on tutkimustietoa runsaasti (mm. Bereiter & Scardamalia 1993; Hakkarainen ym. 2004; Nuutinen & Kumpula 1998; Resnick ym. 1991), mutta käytänteisiin se vaikuttaa usein hitaasti. Lisäksi ilmiötä voidaan tarkastella eri näkökulmista tai päämääristä käsin: asiantuntijuuden kehittämisenä, itsensä ylittämisenä, sosiaalistumisenä tai esimerkiksi vuorovaikutuksena.

## Opiskelijat hakevat, mitä osaavat

Lukion ja pääsykoeseulan läpäisseet opiskelijat ovat hyvin lukeneita, paljon tietäviä ja monella tavalla jo menestyneitä. Ainakin määrällisesti katsottuna he ovat myös tehneet paljon työtä. Silti usein tämä työ on tuntunut pakolliselta tai jotenkin itsestään selvältä – ei pohdinnan kautta löydetyltä. Omakoh-

tainen innostus oppimiseen ja omat valinnat ovat saattaneet puuttua, vaikka onkin hakeuduttu yliopistoon.

Miksi opiskelija ei sitten myöhemminkään löydä omaa juttuaan? Hän etsii sitä ehkä sieltä, mistä on opetettukin: itsestään, pärjäämisestään, menestyksestään, kilpailukyvyystään. ”Kaikki on itsestä kiinni” -hokema on alkanut muuttua todeksi. Jo kouluaikana on saattanut puuttua kokonaisnäkemyistä, ja huomiota ja arvostusta ovat saaneet vain menestyneet. Oman opiskeluhistorian kuluessa ei ole muodostunut sellaisia turvallisia lähiyhteisöjä, joiden kautta kiinnitytään laajempaan yhteisöön ja elämää ylläpitäviin arvoihin ja kysymyksiin. Kun sieltä ’itsestä’ sitten ei löydykään mielekästä opintoalaa, alkaa esiin nousta petetyksi tulemisen tunteita. Alkaa löytyä myös menestyksen vastakohtia eli menestymättömyyden pelkoa. Epäonnistumisen ainekset, ahdistus ja itsesyytökset, ovat käsillä.

Oppimisen tutkijassa herää kysymys, mitä tällöin opitaan. Vaikka peruskoulu tai lukio onkin ruokkinut ulkoa ohjautuvaa oppimista, voisi tätä hetkeä tarkastella siinä valossa, millaista ajattelun kulttuuria yliopisto rakentaa ja kasvattaa. Mikä ohjaa ja säätelee valintojen tekemistä ja identiteetin kehittymistä? Kuinka tietoisesti yliopiston toimijat ymmärtävät roolinsa ja toimintansa oppimisen säätelijöinä? Onko ihmettelylle ja kasvulle tilaa?

Koska yhteiskunta ja työelämä nykyisin edellyttävät yhä kompleksisempien asioiden osaajia ja taitajia, tulisi yliopistossa rakentaa aitoja, oppimista tukevia oppimisympäristöjä, joissa opitaan ihmettelyn ja ajattelun kulttuuria (culture of thought) ja keskeneräisyyden sietämistä. Itsensä kyseenalaistaminen, valinnaisuuden tiedostaminen ja epätäydellisyyden tarkasteleminen tulisi olla keskeisempi osa oppimisprosesseja. Esimerkiksi sen tarkasteleminen, mitä ei tiedä, voisi opiskelijaidentiteetin ja oppimisprosessin kannalta olla mielekkäämpää kuin maksimaalisen tietämisen artikulointi ilman tietämättömyyden ja keskeneräisyyden pohdintaa. Opetammeko siis edelleen opiskelijoita antamaan oikeita vastauksia ja vastaamaan vain, jos he varmasti tietävät oikean tiedon? Kaikki tähän viestii opiskelijalle toiminnan ja toimijuuden tietynlaista luonnetta. (Ks. esim. Nuutinen ym. 1998; Pyhältö 2003; Soini 1999.)

Epätietoisuuden edetessä oireiluksi, poteminen kannattaa tuoda terveydenhoidon asiantuntijalle. Epätietoisuus ja ahdistus diagnosoidaan puutteellisesti, kun varsinaisille opintopsykologisille ilmiöille ei ole diskurssia tai sanoja. Opiskelutaidot ovat muutakin kuin lukutekniikkaa. Ne ovat motivaatiota, asennetta, itsenäistä päätöksentekoa ja yhteistyötä. Punaisen langan katoaminen tai se, ettei sitä koskaan ole löytänytään, rasittaa opiskelijan mielialaa, mikä voi johtaa masennukseen tai uupumukseen. Paljon tietävän ja vaatimaan tottuneen nuoren kanssa keskusteluyhteyteen asettuvia tahoja kun ei ole monia tarjolla. Jos niitä olisi ollut edeltävissäkin ikävaiheissa, ei tähän kysyntään vastaaminen olisi yliopistollekaan niin vaikeaa. Mahdotonta se ei ole nytkään.

## Vanha sukupolviongelma vai rakenteellisesti uusi tilanne?

Vanhempi polvi voi toki puuskahtaa, että itse on ennenkin päätetty alat ja ammatit, miksei nytkin. Esimerkiksi nuoren äidinkieli on hänen omansa. Sen hän on omaksunut alkuperäisessä yhteisössään ilman valintaa. Yhtä vähän voimme kiittää tai moittia häntä siitä, ettei hän paljon lukemisella löytänyt elämäntehtäväänsä. Epätoivoisessa etsinnässään hän puhuu juuri sitä kieltä, jonka on oppinut. Hän elää ja etsii nykytilanteessa, jossa kaiken tulee olla mahdollista, mikään ei saa olla pois suljettua eikä tuottaa pettymystä.

Yliopistojen massoitumisen kääntöpuolena edellytetään opiskelijalta yhä parempia metakognitiivisia kykyjä. Enää ei riitä, että on kriittinen ja arvioi asioita. Nyt jokaisen tieteenekijän tulisi osata arvioida arviointiaan ja ajatella sitä, miten on arvioinut sitä, mitä on arvioinut. Tätä tiedon käsittelyn ja oppimisen aktiivisen siirtovaikutuksen (ks. Soini 1999) kysymystä ei juuri oteta esiin niissä keskusteluissa ja kirjoituksissa, joissa arvostellaan nykyistä pullasorsasukupolvea.

## Yliopiston vanhoja tehtäviä ja uusia vastauksia

Tiedeammateissa oma juttu voi löytyä itsen ja ympäristön vuoropuhelussa. Ymmärtämällä alansa historia ja näkemällä sen tulevaisuus suhteessa ympäristön mahdollisuuksiin, uhkiin ja muutokseen asetetaan tiede- tai ammattiyhteisöön omaa osuutta toteuttamaan. Tämä vie aikansa, eikä se löydy pelkästään lukemalla. Opiskelijalta odotetaan itsenäistä – mutta ei yksinäistä – työtä. Monelle ”gradua vaille valmiille” yliopisto ei ole mahdollistanut tämän asian sisäistämistä neljässä, viidessä vuodessakaan.

Uusien opiskelijoiden johdattelijana opiskelijan rooliin on perinteisesti ollut vanhempi opiskelija, tuutori. Tämä opiskelijoiden perinteinen YTHS:n ja yliopiston tukema omatoimisuus on kehittynyt 1990-luvun lopulta systemaattisemmaksi, ja nykyään monet yliopistot tukevat tuutorien koulutusta taloudellisesti. Talkoilla toimivien opiskelijatuutoreiden toiminta vaihtelee huomattavasti ainejärjestöittäin ja vuosittain. Toisinaan on hyviä kausia, toisinaan asiaan ei paneuduta riittävästi.

Yliopiston voimakkaamman mukaan tulon myötä on tuutoritoiminnassa alkanut uusi vaihe. Opiskelijatuutoreiden toimenkuva ohjautuu yhä selvemmin yliopistoelämään sosiaalistamisen suuntaan, mutta ei yksin, vailla tukea. Pääaineen sisältöön ja opiskeluun ja omaan laitokseen tutustuttamisesta on alkanut vastata yhä enemmän opetushenkilökunta. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa keväisiin tuutorointitilaisuuksiin ovat tulleet mukaan laitosten uusien opiskelijoiden vastaanottamisesta huolehtivat opettajat. Toiminta on muutamassa vuodessa alkanut tavoittaa lähes kaikki yliopiston yksiköt ja mahdollistanut opiskelijatuutoreiden ja laitoksen henkilökunnan suunnitelmallisen yhteistyön. Opiskelutaitoihin ja talon tapoihin ohjaamisen herkkä hetki on uusien tulokkaiden ensimmäinen lukukausi ja -vuosi.

## Akateeminen ohjaus ja HOPSin prosessit

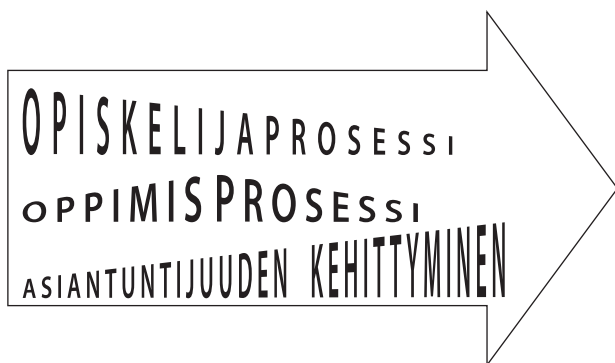
Viime aikoina on esiintynyt ajatusta, että henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) on vastaus melkein kaikkeen mahdolliseen. Ohjaus on tullut osaksi yliopiston arkea, mutta ei kuitenkaan kovin hyväksytyksi tai jäseny-neeksi osaksi. HOPS-ilmiö on mielenkiintoisella tavalla eksplikoinut, miten yliopisto kulttuurisena ja historiallisena instituutiona mieltää ohjauksen. Samalla se on ilmentänyt käsityksiä oppimisesta ja opetuksesta korkea-asteella.

Edellä olemme käsitelleet punaisen langan katoamisen ja löytämättömyyden -ongelmaa yliopisto-opiskelijoiden ja koko yliopistoyhteisön keskuudessa. Keskeisinä asioina olemme nostaneet esiin ongelman tunnistamisen ja tunnustamisen, ilmiön ratkaisuun pyrkivän toiminnan tai ennaltaehkäisevän toiminnan merkityksen. Mielenkiintoinen ja tärkeä osa tarkastelua on myös opintopsykologisen diskurssin epäselvyys tai puuttuminen ja sen seuraukset ratkaisun etsimiselle.

Valintojen ja uusien ilmiöiden keskellä tulisi katse kääntää toiminnan perusteisiin: mikä on yliopiston ydintehtävä? Mitkä ovat tällaisen koulutusorganisaation ydinprosessit? Kuinka opiskelija saadaan osaksi ydinprosessi-seja? Kaiken koulutuspoliittisen keskustelun melskeestä voi edelleen kuulla tutut vastaukset: oppiminen ja tutkiminen. Tosin osalla on vastauksena vain toinen edellä mainituista. Oppimisen ja tutkimisen tietenkin voi ymmärtää samaksikin.

Yliopistot ovat muuttuneet sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti muun muassa akateemisten vaatimusten suhteen. Kuvioon 1 on koottu kolme keskeistä toisiinsa kietoutuvaa yliopisto-opiskelijoiden ydinprosessia: opiskelijaprosessi, oppimisprosessi ja akateemisen asiantuntijuuden kehittymisen prosessi (Eerola 2004). Ideaalitapauksessa kaikki prosessit käynnistyvät yliopisto-opintojen alussa, mutta ne etenevät ja kasvavat eri tavoin. Kaikissa näissä prosesseissa voidaan tarkastella kahdentasoisia alakysymyksiä: 1) Mil-laista toimijuutta ja/tai identiteettiä rakentuu? 2) Millaisia toiminnan sääte-lyvalmiuksia kehitty?





KUVIO 1. Yliopisto-opiskelijan ydinprosessit (Eerola 2004)

Yliopisto-opiskelijat puhuvat usein itsestään koululaisina. Tällainen uusi ilmaisu kumpuaa sekä yliopiston koetusta koulumaisuudesta että opiskelijoiden tarpeesta vähätellä yliopisto-opiskelun merkitystä. Yliopisto-opiskelijan opiskelijaproessin käynnistyminen on kuitenkin erittäin merkityksellinen monen muun prosessin kannalta, sillä opiskelijaidentiteetti rakentaa valmiuksia mieltää oma toimintaympäristö (yliopisto tahoineen ja tasoineen) ja sen toimintatavat (esim. kuinka opiskelen ja valitsen). Aito opiskelijaproessin käynnistyminen mahdollistaa opiskelijan oman toimijuuden rajojen, vastuiden ja kysymysten pohdiskelun: mitä tarkoittaa olla yliopisto-opiskelija? Tällaisten kysymysten kautta voi alkaa hahamottua oma paikka ja toiminnan konteksti – ja ajan kanssa myös oma identiteetti yliopiston toimijana.

Viime aikoina on ollut paljon keskustelua ikuisista opiskelijoista. On pohdittu sitä, miksi opiskelijaidentiteetti jää ikään kuin päälle eikä ammatti-identiteetti tunnu löytyvän. Oppimista ja opiskelua säätelevää opiskelijaproessia ei ole välttämättä tiedostettu keskeiseksi toiminnan säätelijäksi. Opiskelijaproessin vahvistamisen ei ole kuitenkaan ristiriidassa oppimisproessin vahvistamisen kanssa, kuten voisi ajatella. Nykyiset käsitykset oppimisesta tukevat toimijuuden vahvistamista, ja yliopistossa se tarkoittaa myös opiskelijaidentiteettiä. Paradoksaalista on, että yliopisto-opiskelijaproessin onnis-

tuminen luo perusedellytykset siitä luopumiseen ja ammatillisen identiteetin kasvuun. Opiskelijaprosessi toimiikin välillisesti oppimisprosessin ja akateemisen toimijaidentiteetin käynnistäjänä.

## Oppimisprosessi ja akateemisen asiantuntijuuden kehittyminen

Hyvä ja syvä oppiminen luo pohjaa akateemisen asiantuntijuuden kasville ja kehittymiselle (ks. Rauste-von Wright 1997). Vastaavasti asiantuntijuuden kehittyminen suuntaa oppimistamme. Prosessit siis käyvät tai voivat käydä kaunista dialogia keskenään. Tämä ideaali edellyttää pitkäjännitteistä työtä sekä epävarmuuden ja keskeneräisyyden sietokykyä.

Kun edellä on tarkasteltu muun muassa valintojen tekemistä yksin ja samalla yhteisöllisyyden mahdollisuuksia opiskelijan osaamisen rakentamisessa, voidaan miettiä, kuinka oppiminen voi olla yhteisön asia. Käydäänkö tiedeyhteisössä dialogia? Olemmeko osaltamme tukemassa tällaisen prosessin käynnistymistä? Tutkimusten mukaan yliopisto-opiskelijat opiskelevat hyvin strategisesti maksimoidakseen suorituksensa ja päämääränsä (mm. Beaty ym. 1997), mutta mitä päämäärä itse kullekin tai tiedeyhteisölle tarkoittaa? Samaisessa tutkimuksessa todetaan, että "...itse määrittäen, mitä päämäärä tarkoittaa." Onko "itse" itse yksin, itse yhteisönä vaiko itsenäisesti yhdessä?

Oppimisen tutkimuksen näkökulmasta monien yliopistossa toimivien käsitys akateemisen asiantuntijuuden kehittymisestä ja erityisesti sen kehittämisestä opintojen viimeisenä tai viimeisinä vuosina on mielenkiintoisella tavalla ristiriitainen. Usein esimerkiksi opetussuunnitelmista voi lukea, kuinka vasta viimeiset kurssit kehittävät niin sanottuja työelämävalmiuksia ja akateemista ajattelua. Yleinen näkemys voikin edelleen olla, että tällainen asiantuntijuus ehtii kasvaa riittävästi vuodessa. Akateemisten valmiuksien kehittäminen ja asiantuntijaidentiteetin herättely ei ole lainkaan ristiriidassa niin sanottujen peruskurssiasioiden kanssa. Edellä kuvattiin kolmea keskeistä opintoja ja oppimista tukevaa prosessia sekä niihin liittyviä kysymyksiä toimijuuden, identiteetin ja toiminnan säätelyvalmiuksien kehittymisestä. Lisäksi voisi kysyä, missä ajassa ydinprosessit kehittyvät. Kuviossa on kir-

jainten koolla havainnollistettu prosessien kehittämisessä tarvittavaa aikaa. Esimerkiksi akateemisen asiantuntijuuden tulisi alkaa kehittyä jo opintojen alusta lähtien ja voimistua opintojen edetessä.

## Ohjauksen toimijat ja konteksti

YTHS:n, opintopsykologien sekä neuvonta- ja ohjaustahojen toimijoiden työkentällä on selvästi noussut esiin yliopisto-opiskelijoiden kasvava ongelma oman jutun löytämättömyydestä. Edellä esitetyistä näkökulmista nousee monia mahdollisuuksia ydinprosessien tukemiseen. Kuinka tukea yliopisto-opintojen ja oppimisen prosesseja? Tai kuinka rakentaa niistä kohdallisia ja mielekkäitä? HOPS voi osaltaan tukea ja ohjata näitä prosesseja. Se voi rakentaa puuttuvaa kieltä opintopsykologisille ilmiöille. Parhaimmillaan HOPSien tulo yliopistomaailmaan voi merkitä tarkoituksenmukaista ajattelun ja ohjaamisen kulttuuria, esimerkiksi opiskelijoiden metakognitiivisten valmiuksien kehittämistä. On kuitenkin hyvä kysyä, mitä tai kenen tavoitteita HOPSella tavoitellaan. Ja kuka kehittää mitä? Mikä kehittää ketä? Ja, mikä kehittää mitä?

Yliopisto-opintojen ohjausjärjestelmän näkökulmasta voimme uuden HOPS-ilmiön kautta ja myötä rakentaa monitasoista ja -tahoista opintojen ohjausjärjestelmää, jossa huomioidaan sekä konteksti että ydinprosessit yliopistossa. Esimerkiksi Tampereen yliopistossa on hahmotettu opetukseen integroituvan ohjauksen (voisi puhua myös nykyisen oppimiskäsityksen mukaisesta) ja erityisten neuvonta- ja ohjauspalveluiden suhdetta. Erilaisissa HOPS-käytänteissä sekä niitä tukevissa ohjauspalveluissa pyritään huomioimaan toiminnan kokonaisuus kaikilla tasoilla. Käytännössä on siis luotu opintojen ohjauksen kokonaisjärjestelmää, joka voi tukea yliopisto-opiskelijoiden ydinprosesseja läpi opintopolun. Järjestelmä pyrkii vastaamaan sekä nykyisiin että uusiin ilmiöihin koordinoimalla toimintaa ja kehittämällä palautejärjestelmää. HOPS on siten osaltaan palvellut opintojen ohjauksen kokonaisuuden rakentumista.

Uudet ilmiöt (esimerkiksi opintojen punaisen langan metsästys) ja uudet vaateet (esimerkiksi Bolognan prosessi) artikuloivat uusiksi tuttuja asioita, kuten asiantuntijuutta ja oppimista yliopistossa. Toiminnan kontekstin ja säätelijöiden ymmärtäminen uudella tavalla on usein hyvin eritahtista. Näin on tilanne myös ohjauksen kohdalla. Ohjausilmiön ymmärtäminen edellyttää oman ja itsenäisen kysymyksen heräämistä – oman, muttei yhteisöstä irrallaan olevan.

### III

## OHJAUS KOHTAAMISINA



Opiskelijoiden kokemukset saamastaan ohjauksesta ja tuesta opintopolun eri vaiheissa kertovat, että opiskelijatoverit ja opiskelijatuutorit ovat tärkein tuen lähde. Lairion ja Penttisen tutkimuksen (2005) mukaan oman laitoksen opettajalta saadun ohjauksen merkitys kasvaa opiskelun edetessä. Erityisesti opinnäytetyöohjauksessa saatu ohjaus koetaan merkityksellisenä. Ennistä yleisempää näyttää olevan se, että opiskelu on jollakin tavoin hukassa jo opiskelun alkuvaiheessa – opinnot ovat hahmottomattomia ja opiskelijat ihmettelevät, missä on ”se oma juttu”. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve onkin opiskelijoiden antaman palautteen pohjalta arvioituna suuri. Erilaisia neuvonta- ja ohjauspalveluita on kuitenkin olemassa, mutta opiskelijalle ne ovat usein näkymättömiä ohjausrakenteita, joita he eivät välttämättä tunnista ohjaukseksi. Ohjausta ja neuvontaa antavat erilaiset tahot, joiden tehtäväkuva ja vastuunjaot saattavat olla selkiintymättömiä. Opiskelija kaipaa ohjaukselle selkeämpiä kasvoja.

Ohjauksen näkyväksi tekemisessä ei ole kysymys pelkästään organisaation työn ja vastuunjaon selkiinnyttämisestä. Näkyväksi tekemisessä on kyse myös siitä, että kiinnitetään tietoisemmin huomiota ammatillisiin työmenetelmiin. Vance Peavyn (1997) mukaan taitava ohjaus on auttavaa ja kohtaa opiskelijan/opiskelijoiden tarpeet tavalla, jota ei muutoin voida saavuttaa. Taitavassa ohjauksessa on

- luottamukseen ja toivoon rakentuva tukeva ohjaussuhde; opiskelija saa tarvitessaan osuvaa ja asiallista tietoa
- opiskelija pystyy selkiinnyttämään henkilökohtaisia tavoitteitaan ja tulevaisuuttaan koskevia mielikuviaan
- opiskelija tunnistamaa henkilökohtaisia vahvuuksiaan/rajoituksiaan
- opiskelija pystyy tekemään vaihtoehtoisia suunnitelmia sekä etsimään resursseja niiden toteuttamiseksi

- opiskelija pystyy käsittelemään tavoitteiden/toiminnan tiellä olevia esteitä.

Ohjaus on prosessi, joka tähtää opiskelijan voimavarojen löytämiseen ja vahvistamiseen. Tässä luvussa kuvataan kahta korkea-asteen kontekstiin soveltuvaa ohjausmenetelmää: työprosessien ohjausta ryhmässä sekä henkilökohtaista ohjauskeskustelua. Vertaisryhmät ovat tärkein opiskelijan tukiryhmä, jonka opiskelijat kokevat voimavarana. Ohjauksen kehittämisen näkökulmasta kysymys on siitä, miten vertaisryhmää pystyttäisiin käyttämään tietoisemmin ja tavoitteellisemmin opiskelijoiden opiskelu-, oppimis- ja asiantuntijuuden kehittämisprosessien tukena.

Erilaisten ohjaustahojen ammattilaiset tapaavat opiskelijoita usein myös henkilökohtaisissa neuvonta- ja ohjaustilanteissa. Tämän vuoksi ammatillinen keskustelu on tärkeä ohjausmenetelmä. Ohjauskeskustelussa oleellista on se, millaisilla rakenteilla ja prosesseilla luodaan opiskelijalle mahdollisuus tutkia ja selkiinnyttää omaa tilannettaan tai/ja osaamistaan sekä löytää tapoja edetä kohti tavoitteitaan.



Anna Raija Nummenmaa

## HENKILÖKOHTAINEN OHJAUSKESKUSTELU

Mitä on ammatillinen keskustelu?

Ohjaus- ja neuvontatyötä kuvataan yleisesti ammatillisen auttamisen metodologiaksi:

*”Ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin kun henkilö, jolla on säännöllisesti tai tilapäisesti ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomiota tai kunnioitusta määräaikaisesti asiakkaan roolissa olevalle henkilölle tai henkilöille. Ohjauksen tehtävänä on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin.”* (British Association of Counsellors; ks. myös Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000, 7.)

Aikaa, huomiota ja kunnioitusta voidaan antaa monella tavalla. Tässä artikkelissa tarkastelen ensiksi henkilökohtaista ohjauskeskustelua yleisemmällä tasolla, toiseksi ammatillista keskustelua auttamisen metodologiana sekä lopuksi henkilökohtaista ohjauskeskustelua aktivoivan, ongelmia käsittelevän ohjauskeskustelun viitekehyksessä.<sup>1</sup>

Keskusteleminen on arkielämässä tärkein tietojen hankkimisen, vaihtamisen ja henkilökohtaisen vaikuttamisen keino. Suoraan henkilökohtaiseen kontaktiin ja vuorovaikutukseen perustuva keskustelu on tärkeä ammatillisen auttamisen keino myös opetustyössä ja muissa ihmissuhdeammateissa. Ammatillinen keskustelu voi kuitenkin saada varsin erilaisen muodon sen mukaan, onko kyseessä tietojen hankkiminen, tietojen antaminen, oppimisen tai opiskeluprosessin ohjaaminen vai toiminnan tai käyttäytymisen

---

<sup>1</sup> Ammatillisen keskustelun käsitettä avaava tarkastelu perustuu kirjoittajan aikaisempiin julkaisuihin (Nummenmaa 1992; 2001; 2003).

muutoksen aikaansaaminen. Ammatillinen keskustelu onkin ymmärrettävä laajemmaksi henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvien työmenetelmien yläkäsitteeksi.

Haastattelu, neuvonta, ohjaus, psykoterapia, työnohjaus, konsultaatio, mentorointi ja esim. kehittämiskeskustelu edustavat erilaisia ammatillisia keskusteluja. Englanninkielisessä ammattikirjallisuudessa termiä ”haastattelu” (interviewing) käytetään usein niin laajassa merkityksessä, että se kattaa lähes kaikki edellä mainitut ammatillisen keskustelun muodot. Tällaista kirjallisuutta luettaessa saattaa jäädä huomaamatta, mihin tarkoituksiin mikin keskustelumuoto tai keskustelutekninen keino on sopiva. Ammatillisen keskustelun eri muodoilla on kuitenkin yhteisiä vaatimuksia, jotka muun muassa koskevat työntekijän vastuuta, ammatillista otetta sekä vuorovaikutusilmastoa.

Ammatillisessa keskustelussa työntekijäosapuoli – esim. opintoneuvoja, uraohjaaja, opettajatutor, opinnäytetyön ohjaaja, mentor jne. – toimii ammatinsa ja koulutuksensa antamalla pätevyydellä ja oikeudella. Työntekijä on valtuuksiin ja vastuuseen kuuluu myös se, että hän valitsee tilanteeseen sopivan keskustelun muodon sekä keskustelussa käytettävän etenemistavan. Näissä valinnoissa työntekijä nojautuu koulutukseensa ja ammattikokemukseensa. Sen sijaan kunkin keskustelun tavoitteet määräytyvät toisen osapuolen – esimerkiksi opiskelijan – tarpeista ja tavoitteista sekä kulloisestakin elämäntilanteesta ynnä muista seikoista. Kaikki keskustelut, joita esimerkiksi tutor, opinto-ohjaaja tai opettaja työpaikallaan tai työnsä vuoksi käy, eivät suinkaan ole tässä tarkoitettuja ammatillisia keskusteluja. Esimerkiksi päivittäiset satunnaiset keskustelut opiskelijoiden kanssa käytävällä eivät kuulu tässä esiteltyjen ammatillisten keskustelujen piiriin, vaikka ne sellaisenaan saattavat olla osapuolille merkityksellisiä.

Ammatilliselle keskustelulle on tunnusomaista *tavoitteisiin pyrkiminen*. Tavoitteita voidaan jäsentää monesta näkökulmasta ja -tasosta (opiskelija, ohjaaja, laitos, yliopisto), ja niistä neuvotellaan yhdessä opiskelijan kanssa. Työntekijällä on päävastuu siitä, että keskustelu ohjautuu tavoitteiden mukaisesti (henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekeminen, opinnäytetyön

tavoitesuunnitelma tms.). Hän jäsentää tavoitteita myös työyhteisönsä tai työorganisaationsa päämäärien ja teoreettisen tietämyksensä nojalla samalla ottaen huomioon opiskelijan opiskelukontekstin.

Ammatillisen keskustelun eri muodoille on yhteistä myös niiden *kommunikaatio- ja vuorovaikutusluonne*. Keskustelun osapuolet kommunikoi- vat sanattomin ja sanallisin keinoin ja vaikuttavat toisiinsa koko ajan tässä vuorovaikutuksessa. Kun keskustelun yleinen päämäärä tunnetaan, vuoro- vaikutukseen tulee sen mukaisia erityispiirteitä. Ammatillisen keskustelun osapuolena työntekijällä on vastuu vuorovaikutusta helpottavan kommuni- kaation edistämisestä ja vuorovaikutuksen perusehtojen täyttymisestä (ai- kaa, huomiota ja kunnioitusta) sekä opiskelijan tilanteen ja edellytysten ar- vioinnista ja niihin soveltuva keskustelumuodon valitsemisesta ja yksittäisen keskustelun ohjaamisesta siten, että se vastaa opiskelijan tarpeita ja edelly- tyksiä ja toteuttaa kokonaispäämääriä.

Ammatilliset keskustelut voidaan ryhmitellä sen perusteella, onko ta- voitteenä ensisijaisesti informaation hankkiminen (haastattelu) vai toisen osapuolen toimintaan vaikuttaminen (neuvonta, ohjaus, konsultaatio, työn- ohjaus, kehittämisseskustelu, psykoterapia), ja toiseksi sen perusteella, onko keskustelun osapuolena asiakas (suorat muodot) vai toinen asiantuntija (epä- suorat). Seuraavassa tarkastelen lyhyesti haastattelun, neuvonnan ja ohjaus- keskustelun keskinäisiä suhteita.

*Haastattelu* ammatillisen keskustelun muotona tähtää informaation hankkimiseen. Se on tärkeä ammatillisen keskustelun muoto, sillä se yleensä täydentää muita keskustelumuotoja. Kaikkien vaikuttamiseen pyrkivien kes- kustelumuotojen edellytyksenä on, että työntekijä osaa hankkia riittävät ja oikeat tiedot yhteisen työskentelyn pohjaksi. *Neuvontakeskustelu* (guidance) on lyhytkestoinen, suppeampiin tavoitteisiin tähtäävä ammatillisen keskus- telun muoto. Neuvonta on paikallaan silloin, kun opiskelija itse on määritellyt ongelmansa tai kysymyksensä melko selkeästi ja kun hänellä itsellään on riit- tävät psyykkiset voimavarat (tiedot, taidot, kestävyys, motivaatio) ja ulkoiset edellytykset huolehtia ongelmansa ratkaisemisesta. Neuvonta keskittyykin hyvin paljon menettelytapoihin ja sisältää usein suoranaista tiedonvälitystä.

*Ohjauskeskustelu* on paikallaan silloin, kun opiskelijaa on autettava määrittelemään edessään olevat tehtävät tai selkiinnyttämään käsitystään siitä, mistä oikeastaan on kysymys (esim. opiskelijalla ei ole opiskeluun liittyviä suunnitelmia tai häntä autetaan jäsentämään tutkimuskysymystään tai tutkimuksensa teoreettisia tai metodologisia lähtökohtia). Ohjauskeskustelu on luonteeltaan yleensä ongelmien jäsentelyyn ja ratkaisun tai valinnan tekemiseen opastavaa. Ohjauskeskustelussa opiskelijaa autetaan tekemään näkyväksi ja reflektoimaan omaa tilannettaan, ajatuksiaan, käsityksiään, ratkaisujensa perusteita jne. Tämän vuoksi henkilökohtaiset asenteet, arvostukset, motiivit ja kokemukset värittävät keskustelua.

Ohjausta ja neuvontaa käytetään usein rinnakkaisina käsitteinä ja puhutaan ohjauskeskustelusta. Raja onkin usein hämärä ja neuvonnasta siirrytään usein ohjaukseen. Ohjauksen ja neuvonnan erilaisesta luonteesta johtuu kuitenkin, että ne edellyttävät osittain erilaisia keskustelutekniikoita. Ohjauskeskustelu on dialogista ja koettelee enemmän sekä opiskelijan että työntekijän kommunikaation laatua ja sujuvuutta ja asettaa suuremmat vaatimukset opiskelijan luottamukselle ohjaajaa kohtaan ihmisenä ja keskustelukumppanina eikä vain työhönsä koulutettuna henkilönä. Keskustelu-aikaa tarvitaan enemmän kuin neuvonnassa, ja siten ohjaussuhde on usein pitempikestoinen. On myös todennäköisempää, että ohjauksessa havaitaan ns. muutosvastarintaa. Siksi se edellyttää opiskelijan kokonaistilanteen ja ohjaussuhteen teoreettista ymmärtämistä vaativammalla tasolla kuin neuvonta. Teoreettisen tiedon tarve näkyy jo siinä vaiheessa, kun on päätettävä, mitä työotetta kulloinkin käytetään.

On vielä paikallaan sanoa jotakin ammatillisen keskustelun, ohjauksen ja tuutoroinnin käsitteiden keskinäisestä suhteesta. Tuutorointi määritellään usein seuraavalla tavalla:

*"Se on opiskelijan monimuotoista opintojen ohjausta, joka kohdentuu opiskeluun, opintoihin, oppimiseen, oppimissisältöihin, opinnäytetyöhön tai uravalintaan. Tuutoroinnin tavoitteena on opiskelijan opintojen edistäminen sekä itsenäisen toiminnan ja aktiivisuuden tukeminen. Tuutoroinnin avulla voidaan vastata opiskelijan ohjaustarpeisiin hä-*

*nen omista lähtökohdistaan. Tuutor on opiskelijan ohjaaja, valmentaja”. (Maikkola & Olkkonen 2004, 12)*

Ohjaus on kattokäsite monenlaiselle opiskelijan opiskelu- ja oppimisprosesseja tukevalle toiminnalle. Ohjausta toteuttavat erilaiset epäviralliset ja viralliset toimijat. Tuutoroinnissa käytetään monenlaisia ammatillisen keskustelun muotoja, kuten neuvontaa, ohjausta, ja kehityskeskusteluja, mutta se sisältää myös vapaamuotoisempaa työskentelyä.

## Henkilökohtainen ohjauskeskustelu – rakenteita ja prosesseja

Esittelen seuraavassa osallistavaa, aktiivista ohjauskeskustelua. Lähestymistapa on käyttökelpoinen opiskeluun liittyvien prosessien kuten opiskelun suunnittelun tai opinnäytetyön henkilökohtaisessa ohjauksessa. Ohjauskeskustelun rakenne perustuu ongelmia käsittelevään ohjausmalliin (Egan 1986; Lindh 1988) ja prosessit sosiodynaamiseen ohjaukseen (Peavy 1997; 2004). Ohjauskeskustelun tavoitteena on yhteistyössä opiskelijan kanssa selvittää ajankohtaisia kysymyksiä tai ongelmia ja niiden taustaa sekä etsiä ja löytää ratkaisuvaihtoehtoja lähtien opiskelijan määrittelemästä kysymyksestä, ongelmasta tai avuntarpeesta. Nämä voivat liittyä esimerkiksi opiskelun suunnitteluun, urasuunnitteluun tai opinnäytetyön vaiheisiin.

Ohjauskeskustelun kulkua (rakennetta) on kuvattu viisivaiheisena prosessina. Vaiheet edustavat yleisiä ongelmanratkaisuprosessin vaiheita, vaikka ohjauksessa on pikemminkin kysymys opiskelijan kysymyksen, ongelman tai avuntarpeen käsittelystä kuin ongelman ratkaisusta. Erottelu on tärkeää sen vuoksi, ettei erityisesti opiskeluun liittyviin kysymyksiin ole yleensä yhtä oikeaa ratkaisua (Lindh 1989). Opiskeluun vaikuttavat monet opiskelijan toiminnasta riippumattomat seikat, jolloin kyse on vaihtoehtojen tutkimisesta (Aittola & Aittola 1985). Ohjauskeskustelun vaiheet ovat:

1. keskustelun kohteena olevan kysymyksen tai ongelman selvittäminen
2. näkökulmien ja asennoitumistapojen laajentaminen
3. tavoitteiden ja osatavoitteiden määrittelemineen
4. toimintasuunnitelman laatiminen
5. arviointi ja seuranta.

Vaikka ohjauskeskustelu on käytännössä usein polveilevaa eikä selkeästi vaiheittain etenevää, rakenteen jäsentäminen ongelmanratkaisuprosessiksi auttaa kokemuksen mukaan esimerkiksi opintojen suunnittelua tai opinnäyte-työtä ohjaavaa hahmottamaan keskustelun eri vaiheisiin liittyviä tavoitteita sekä sitä, miten hän ohjaajana toimiessaan voi erilaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatioprosessien avulla edistää keskustelua.

Ohjauskeskustelu perustuu opiskelijan ja ohjaajan väliseen dialogiin, ja sitä hallitsee yleensä kieleen perustuva vuorovaikutus. Ohjaajan keskeiset ohjauskeinot liittyvät keskustelun vuorovaikutusmenetelmiin kuten kuuntelemiseen, peilaamiseen, yhteenvetojen tekemiseen, tiedon jakamiseen, kysymiseen, haastamiseen ja vahvuuksien toteamiseen (Amundson 2004, 31–35). Sosiodynaamisessa ja osallistavassa ohjauksessa ohjauskeskusteluun tuodaan usein luovia ohjausstrategioita kuten metaforatyöskentelyä, visualisointia, taidetta tai symboleita. Näiden avulla aktivoidaan opiskelijaa lähestymään tilannettaan useista perspektiiveistä. Ohjaaja käyttää tavoitteellisesti hyväkseen aktiviteetteja ja harjoituksia, jotka auttavat opiskelijaa tekemään näkyväksi tai käsittelemään motivaatio-, suunnittelu-, itsearviointi- ja oppimisprosesseja. Ohjaaja ja opiskelijat kartoittavat yhdessä senhetkistä tilannetta, rakentavat mahdollisia tulevaisuuksia sekä tekevät suunnitelmia siitä, miten he pääsisivät kohti toivomaansa tulevaisuutta (Peavy 2004). Opiskelijan kanalta *ohjausprosessia kuvaavat osallisuus, toimijuus ja omistajuus*.

Seuraavassa kuvataan ohjauskeskustelua vaihe vaiheelta ja tarkastellaan erikseen keskeisiä tavoitteita sekä sitä, miten ohjaaja voi auttaa keskustelulla ja toiminnallisilla aktiviteeteilla opiskelijaa tutkimaan omaa tilannettaan.

## Ongelman, kysymyksen tai avun tarpeen selvittäminen

Ohjaajan keskeiset tehtävät aloitusvaiheessa ovat keskusteluun valmistautuminen, kontaktin luominen ja aikarajoitusten selvittäminen. Ohjaajan on hyvä aina valmistautua keskusteluun eli koota ajatuksensa ja keskittyä ohjattavaan. Jos kyseessä on ohjaajan ja opiskelijan ensimmäinen tapaaminen, pelkkä keskittyminen saattaa olla riittävä. Mutta jos kyseessä on tuttu ohjattava, on syytä palauttaa mieleen aikaisemmat asiat – missä vaiheessa ollaan, mitä on aikaisemmin sovittu – ja tutustua etukäteen mahdollisesti esiin tulleisiin asioihin.

Keskustelun alussa luodaan perusta yhteistyölle, selvitetään kummankin odotuksia ja mahdollisia sitoumuksia ja käydään esimerkiksi ohjaussopimusneuvottelu (Delamont 1997). Opiskelijalla voi olla epäselvät tai väärät odotukset siitä, kuinka esimerkiksi opinnäytetyön ohjauskeskustelussa työskennellään: hän voi odottaa esimerkiksi selkeitä neuvoja, kunhan on ongelmansa kertonut *”En tiedä millaista metodologia minun pitäisi käyttää”*, *”En tiedä mitä sivuaineita minun pitäisi ottaa”* tai *”Mitä minä nyt sitten teen seuraavaksi”* ja saattaa alkaa ihmetellä, miksi ohjaaja esittää kysymyksiä eikä anna heti neuvoja.

Ohjauskeskustelun ensimmäisen vaiheen tehtävänä on lähtötilanteessa olevan ongelman, kysymyksen tai huolen aiheen selvittäminen. *Kysymystä lähestytään opiskelijan lähtökohdista* – sellaisena kuin hän sen näkee. Yksinkertaiset kysymykset kuten *”Mitä asioita haluaisit meidän tänään käsittelevän?”* tai *”Mistä työhösi liittyvästä kysymyksestä haluaisit meidän keskustelemaan erityisesti?”* ovat yleensä hyvin toimivia avauskysymyksiä, jotka luovat tarjouman opiskelijan perspektiiville. On tärkeää tunnistaa ja hahmottaa ongelmat ennen kuin niitä ryhdytään käsittelemään. Jos ohjaaja tarjoaa nopeasti oman neuvonsa, hän samalla saattaa estää opiskelijaa ratkaisemaan itse omat ongelmansa. Aloitusvaiheeseen on hyvä varata riittävästi aikaa, että tilanne saataisiin kuvailtua mahdollisimman laaja-alaisesti ja tulisi ymmärretyksi monesta näkökulmasta (Lindh 1989).

Ohjauskeskustelun edetessä pyritään luomaan tarkempi kuva opiskelijan tilanteesta: miten hän ajattelee, millaisia käsityksiä hänellä on ja miten hän jäsentää omaa tilannettaan. Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa näkemään, mikä tilanteessa on olennaista. Edelleen on tärkeä yrittää selvittää opiskelijan näkemys siitä, millaisia esteitä hänen käsityksensä mukaan ongelmanratkaisun tiellä on. Jos opiskelijalla ei ole selkeää kuvaa, häntä autetaan kuvaamaan tarkemmin esimerkiksi sitä, mitä hän toivoo saavansa aikaan.

Millaista osaamista ohjaaja tarvitsee ohjauskeskustelun ensimmäisessä vaiheessa? Koska tavoitteena on saada kuva siitä, millaisena opiskelija näkee tilanteensa, keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat *kuunteleminen ja rohkaiseminen puhumaan*. Ohjaaja voi auttaa opiskelijaa kuvaamaan tilannettaan esittämällä kohdennettuja kysymyksiä, selventämällä ajatuksia ja konkretisoimalla. Peilaaminen tarkoittaa niitä väitteitä ja lausahduksia, joiden avulla ohjaaja antaa opiskelijalle palautetta tämän omista ilmaisuista, kokemuksista. Tämä voi tapahtua esimerkiksi toistamalla omin sanoin kuulemansa tai lukemansa. Selventäminen tarkoittaa sitä, että ohjaaja lisää opiskelijan ajatukseen tai ilmaisuun oman ideansa, joka kuitenkin jollakin tavalla seuraa opiskelijan esiin ottamasta ajatuksesta. Yhteenvedolla selventäminen tarkoittaa sitä, että ohjaaja kokoaa opiskelijan esittämiä ajatuksia. Yhteenvedot ovat erityisen käyttökelpoisia jatkokeskustelun alussa, keskustelun kuluessa, kun keskustelu hyppii asiasta toiseen, tai kun keskustelu tuntuu pysähtyneen. (Amundson 2004, 31–33.) Edellä kuvatut vuorovaikutusmenetelmät ovat keskeisiä koko ohjausprosessin ajan.

Ohjaaja voi monella tavalla hyödyntää omaa ja opiskelijoiden luovuutta tilanteen hahmottamiseksi. Joskus opiskelijan on helpompi kuvata omaa tilannettaan esimerkiksi metaforien – vertauskuvien – avulla tai piirtämällä tilanteestaan kuvan tai kartan. Metaforilla on mahdollisuus tutkia esimerkiksi sitä, mitä opiskelija ajattelee opiskelusta yleensä, itsestään oppijana tai tutkielman tai väitöskirjan tekemisestä. Metaforatyöskentelyssä opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus luoda oma suhteensa käsiteltävään teemaan (esimerkiksi *"Gradun teko on kuin ..."*, *"Minä graduntekijänä olen kuin ..."*). Eräs opiskelija vertasi tutkielman tekemistä *"koneen korjaukseen. Lopputulosta ei*



*tiedä – onnistuuko hyvin, huonosi vai hyvin huonosti. Osaanko käyttää ohjekirjoja? Aina pyrkimys on kuitenkin saavuttaa sellainen tulos, johon olen itse tyytyväinen ja jota pystyn tekemään. Lopputulos toimii. Kuitenkin tarvitsen paljon apua!”* Itseään tutkielmantekijänä hän kuvasi puolestaan ”epävarmaksi ja pelokkaaksi koiranpennuksi. Jännittää. Välillä uskaltaa ja luottaa itseensä, välillä taas ei. Syvälinen ja tieteellinen ajattelu ei onnistu – mitä on tehdä se omalla tavalla. Yritän rikkoa rajojani ja epävarmuuttani, rakentaa luottamusta itseän”. Metaforatyöskentely käynnistää yleensä opiskelijassa omien ajatusten ja merkityksenannon tutkimisen ja antaa ohjaajalle tärkeää tietoa työskentelystä sen tukemiseksi (Nummenmaa & Lautamatti 2004 a, b).

## Näkökulmien ja asennoitumistapojen laajentaminen

Ohjauskeskustelun alkuvaiheessa ohjaaja pyrkii asettumaan opiskelijan tilanteeseen, ja vaihe päättyy kysymysten muotoiluun opiskelijan perspektiivistä. Mutta jos ohjaaja näkee maailman vain opiskelijan perspektiivistä, hänellä ei ole paljon tarjottavaa. On otettava uusia näkökulmia, jotta opiskelija voisi löytää uusia ratkaisuja tilanteeseensa. Tämä edellyttää myös ohjaajalta aktiivisempaa otetta. Ohjaajan tehtävänä on haastaa ja rohkaista opiskelijaa tarkastelemaan tilannettaan uusista näkökulmista. Ohjauskeskustelussa haastaminen merkitsee muun muassa yhteenvetojen tekemistä ohjaajan näkökulmasta eli sitä, millaisena tilanne näyttäytyy ohjaajalle, uuden tiedon antamista ja tarvittaessa konfrontointia – vastakkainasettelua, jossa nostetaan esiin ristiriitaisia tilanteita. Uudet näkökulmat avaavat uusia ajattelu- ja toimintavaihtoehtoja. Näin voidaan löytää seikkoja, jotka ovat esimerkiksi esteenä ongelman ratkaisemiselle (Amundsen 2004, 52).

Ongelman määrittelyn ja sen ratkaisun välinen raja on varsin häilyvä, ja ongelman määrittely auttaa jo ongelmanratkaisuun. Tämän vuoksi aktivoivat menetelmät, jotka auttavat opiskelijaa tutkimaan omaa tilannettaan, ovat

avuksi. Esimerkiksi opiskelijoiden opinnäytetöiden ohjauksessa ollaan paljon tekemisissä kirjoitetun ja puhutun kielen kanssa. Kieli ja siihen liittyvä merkityksenanto tarjoaa ohjauksessa monia mahdollisuuksia (Nummenmaa & Lautamatti 2004b), mutta se ei ole pelkästään mahdollisuuksia avaava. Kieli saattaa myös rajoittaa, sillä sen lineaarisuus rajaa jokaisessa vaiheessa ulos joukon vaihtoehtoja. Jos haluamme ohjata opiskelijaa ideoimaan mahdollisimman luovasti ja ilman rajoituksia, hänen on hyvä välillä irrottautua kielen valmiista järjestyksestä. Yksi ohjauksellinen metodi tästä järjestyksestä irrottautumiseen on visualisointi (Peavy 2004; Lautamatti & Nummenmaa 2004).

Visualisoinnilla tarkoitetaan tutkimuksen kohteena olevan tilanteen (esim. oman opiskelutilanteen, tutkielman työprosessin) tai idean (esim. työhön liittyvien käsitteiden tai luetun aineiston) visualisointia kuvien, merkien, symbolien tai karttojen avulla. Kokemusten tai ajatusten esittäminen kuvina, symboleina tai karttoina luo semanttisen avaruuden, jonne opiskelija voi sirotella merkityksiä sopivalta tuntuvalta tavalla ja jossa niiden siirtely voi auttaa näkemään asioiden välisiä suhteita usealta kannalta. Akateemisen kielen merkitykset ovat jokseenkin vakiintuneita, ja niillä pyritään mahdollisimman yksiselitteiseen ilmaisuun. Luovan suunnittelun vaiheissa ne voivat sitoa liikaa, tai ne voivat tuntua puutteellisilta.

Visualisointia voidaan työprosessin ohjauksessa toteuttaa eri tavoin kuten *vapaana visualisointina*, *karttoina* tai *valmiina kuvina*. Mielle- tai ideakartat (mapping) auttavat tarkastelemaan kulloinkin tutkimuksen tai suunnittelun kohteena olevaa asiaa eri näkökulmista. Miellekarttoja käytetään usein tiedonkeräämisprosessina (ks. esim. Buzan & Buzan 2003), mutta niiden avulla opiskelija ja ohjaaja saavat käsityksen myös opiskelijan tavasta havaita, ajatella ja tuntea asioita. *Tiedonkeräämis- ja jäsentämisprosessissa ideakartta* on oivallinen keino tehdä muistiinpanoja suuristakin asiakokonaisuuksista ilman että joutuu kirjoittamaan sivutolkulla. (Lautamatti & Nummenmaa 2004.)

## Tavoitteiden ja osatavoitteiden määrittely

Uusien näkökulmien avaaminen valmistaa seuraavaan vaiheeseen eli siihen, mitä tulisi seuraavaksi tehdä. On löydettävä vaihtoehtoja, punnittava niiden hyviä ja huonoja puolia, asetettava toimivat vaihtoehdot järjestykseen, sekä määriteltävä, millaiset tavoitteet ovat saavutettavissa ja millä ehdoilla. Ohjauskeskustelussa tämän vaiheen keskeinen tehtävä on löytää tavoitteet ja välitavoitteet, jotka aktiivisesti tukevat ongelman käsittelyä (Lindh 1989).

Ohjaajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa löytämään selkeitä ja realistisia tavoitteita ja osatavoitteita. Ohjauskirjoissa esitellään monia tekniikoita, kuten tajunnanvirtaa, luokittelu- ja voimakenttäanalyysia. Aikataulusuunnitelmat ovat opiskeluprosessien suunnittelun hyviä työkaluja, joita voidaan kehittää yhdessä, tai voidaan käyttää valmiita suunnitteluvälineitä (esim. Delamont 1997; Lindh 1988; Nummenmaa & Lautamatti 2004 b).

Ohjaajan tehtävänä on saada opiskelija paneutumaan konkreettiseen tavoitteen määrittelyyn. Tavoitteen on oltava opiskelijan eikä ohjaajan (omistajuus). Jotta tavoite olisi käyttökelpoinen, sen tulisi täyttää seuraavia kriteerejä. Ensinnäkin sen tulisi olla riittävän selväpiirteinen ja konkreettinen ja itse keskustelun kohteena olevan kysymyksen tai ongelman kannalta relevantti. Tavoitteen tulisi olla myös sellainen, että opiskelija voi arvioida jälkikäteen, onko hän saavuttanut sen vai ei. Niinpä tavoitteen määrittelyn yhteydessä tulisi esittää myös kysymys *”Miten tiedän, että olen saavuttanut tavoitteen?”* Tavoitteen tulisi olla myös realistinen. Realistisuus on hyvän tavoitteen määrävin ominaisuus, sillä selväpiirteisyydellä ja konkreettisuudellakaan ei ole niin väliä. Opiskelijan tulee myös sitoutunut tavoitteeseensa. (Lindh 1989.)

## Toimintasuunnitelman laatiminen ja toteuttaminen

Opiskelijalla saattaa olla selkeä käsitys siitä, mitä hän on tekemässä ja mitkä ovat hänen tavoitteensa. Mutta hän ei välttämättä onnistu tavoitteidensa saavuttamisessa, jos hän ei tiedä, mitkä ovat ne keinot, jolla tavoitteet on saavutettavissa tai jos hän ei ole sitoutunut tavoitteisiinsa. Tämän vuoksi on tärkeää, että ohjauskeskustelussa kartoitetaan toimintavaihtoehtoja ja tehdään toimintasuunnitelma sekä ennen kaikkea se, miten opiskelija toteuttaa suunnitelman.

Toimintasuunnitelman avulla edetään aste asteelta kohti tavoitetta. Monet opiskelijat selviävät tästä ilman apua, mutta osa tarvitsee ohjausta. Ohjauskeskustelussa opiskelijaa autetaan löytämään vaihtoehtoisia tapoja tavoitteen toteuttamiseksi ja punnitsemaan niistä parhaan. Hänelle voidaan antaa konkreettista apua suunnitelman laadinnassa ja toteuttamisessa. Ohjaajan toiminta rakentuu pitkälti samoille periaatteille kuin edellisessä vaiheessa: etsitään keinoja ja tavoitteiden toteuttamisvaihtoehtoja sekä punnitaan vaihtoehtojen etuja ja haittoja, esteitä ja mahdollisia tukitoimia. Opiskelijaa rohkaistaan ajattelemaan tärkeitä alueita suunnitelman toteuttamisessa, ja toimintavaihtoehtojen joukosta pyritään löytämään parhaat mahdolliset kriteereinä selväpiirteisyys, konkreettisuus, arvioitavuus ja realistisuus. Ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijaa ennakoitaessa oletettavia vaikeuksia ja kannustaa opiskelijaa eteenpäin (Amundson 2004, 125–126). Kuten tavoitteita määriteltäessä on tässäkin tärkeää, että opiskelija kokee toimintasuunnitelman omakseen ja sitoutuu sen toteuttamiseen.

Jotkut ohjaajat eivät käsittele toimintasuunnitelman toteuttamista ohjaustyössään. Heidän mielestään opiskelijalla on vastuu itse keksiä keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Monesti näin tietysti onkin, mutta usein tarvitaan erityistä ohjausta. Jotkut ohjaajat aloittavat suoraan näillä asioilla. Vain lyhyesti he kuuntelevat, mitä opiskelijalla on sanottavana ongelmastaan, ja antavat neuvoja suoraan. Sitten he ihmettelevät passiivisuutta ja sitä, ettei ohjeita ole noudatettu. Toimintatapa tyydyttää enemmän ohjaajan aktiivisuutta kuin opiskelijan tarvetta, eikä sitä voida nimittää ohjaukseksi vaan neuvomiseksi.

## Ohjauksen päättäminen, arviointi ja seuranta

Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjausprosessi ja ohjaussuhde päättyvät jossakin vaiheessa: HOPS valmistuu, työssäoppimisen jakso päättyy ja opinnäyte-työ valmistuu. Ohjausprosessiin kuuluu arviointi. Sekä ohjaaja että opiskelija tarvitsevat palautetta tekemisistään: mitä on tehty hyvin, missä olisi parantamisen varaa? Parhaimmillaan arviointia tapahtuu koko ohjausprosessin ajan. Ohjaaja voi ohjausprosessin kuluessa jatkuvasti arvioida työtään esittämällä itselleen mm. seuraavia kysymyksiä: *Keskustelenko opiskelijan kannalta keskeisistä asioista? Onko työskentely ajankäyttöön nähden tehokasta? Miten tämän päivän keskustelu vaikuttaa siihen, miten opiskelija käsittelee ongelmaansa?* Oleellista arvioinnissa on se, miten ohjaajan ja opiskelijan välinen yhteinen työskentely vaikuttaa käsiteltävänä olevan kysymyksen, ongelman tai avuntarpeen ratkaisuun (Lindh 1989).

Päätös vaiheen arvioinnissa tarkastellaan sitä, mitä on tapahtunut koko ohjausprosessin aikana. Tärkeää on käydä läpi yhdessä sitä, millaisia vahvuuksia opiskelijalle on yhteisen prosessin aikana kehittynyt (Amundson 2004, 203). Arvioinnin lähtökohtana ovat ne tavoitteet, jotka ohjaaja ja opiskelija ovat yhdessä asettaneet. Saavutettiin myös asetetut tavoitteet (opiskelijalle kohdistuva), miten ohjaaja auttoi tai ehkäisi tehokasta ongelman käsittelyä (ohjaajalle kohdistuva) ja mitä ohjauskeskustelussa tapahtui (itse keskusteluun kohdistuva)?

Kun ohjaus päättyy, yksi luku opiskelijan opiskelussa päättyy ja uudet alkavat. Erityisesti pitempikestoisessa ohjauksessa, kuten tutkimusprosessin ohjauksessa, on hyvä tehdä jollakin seremonialla näkyväksi ohjauksen päättyminen ja se, mitä ohjauksessa on saavutettu. Seremonioiden ei tarvitse olla sen kummempia kuin esimerkiksi kättely. Opiskelija voi myös kirjoittaa itselleen todistuksen siitä, mitä hän on oppinut ja saavuttanut ja ohjaaja voi omalla kommentillaan ja allekirjoituksellaan liittyä osaksi todistusta.



## RYHMÄSSÄ JA YHDESSÄ – OPISKELUN TYÖPROSESSIEN OHJAUS<sup>1</sup>

Ryhmäohjausta voidaan käyttää korkea-asteella eri yhteyksissä ja erilaisiin tarkoituksiin. Opiskelun suunnittelun ohjaus (HOPS-ryhmä), uraohjaus sekä pitkäkestoiset oppimisryhmät kuten asiantuntijuuden kehittymisen ryhmät ja työssäoppimisen (harjoittelun) ohjausryhmät voivat hyödyntää ryhmäohjausta monin eri tavoin. Käsitlemme tässä artikkelissa yleisesti ryhmäohjauksen mahdollisuuksia korkea-asteen ohjauksessa sekä esittelemme erityisesti strukturoidun ryhmäohjauksen keskeisiä periaatteita. Omat kokemuksemme ja kehittelymme perustuvat ensisijaisesti opinnäytetöiden työprosessien ohjaukseen sekä työyhteisöjen kehittämiseen. Käytännön esimerkit olemme sijoittaneet opinnäytetyön ryhmäohjauksen kontekstiin.

---

<sup>1</sup> Strukturoidun ryhmäohjauksen käytäntöihin voi tutustua kirjassa: Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Käytäntöä ja teoriaa*. [Tampere: University Press], jonka keskeisiin ajatuksiin artikkelimme perustuu.

## Mitä on ryhmäohjaus?

Ryhmäohjauksen käsitettä käytetään suomalaisessa keskustelussa usein varsin väljästi. Ryhmäohjaus on vakiintunut yleisnimikkeeksi toiminnalle, jossa vaihtelevan kokoinen, usein suurikin ryhmä on lyhytkestoisten interventtioiden kuten tiedottamisen tai neuvonnan kohteena. Myös opinnäytetöiden ohjauksesta seminaareissa käytetään yleisesti ryhmäohjauksen nimitystä, vaikka kyse on pikemminkin pienryhmässä tapahtuvasta opetuksesta – yksittäisten opiskelijoiden töiden ohjeistamisesta, opponoinnista ja kommentoinnista. Tässä artikkelissa tarkoitamme ryhmäohjauksella tavoitteellista, ohjattua toimintaa. Ohjausryhmän koko on rajoitettu – yleensä 7–12 jäsentä ja ryhmä toimii samassa kokoonpanossa useammin kuin kerran. Ryhmäohjauksessa ajatellaan lähtökohtaisesti täyttyvän Johnson ja Johnsonin (1982) esittämät ryhmän määrittelemän perusehdot: ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet, ryhmänjäsenet kokevat kuuluvansa ryhmään, ryhmä koetaan palkitsevana, ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus, ja ryhmässä on yhteiset toimintaa sekä vuorovaikutusta ohjaavat säännöt. Esittelemämme strukturoitu ryhmäohjausmalli perustuu kanadalaisten tutkijoiden kehittämille ideoille (Borgen et al. 1989), joihin olemme liittäneet sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita (Peavy 1997; 2004).

## Mitä hyötyä ryhmäohjauksesta on?

Korkea-asteella ryhmäohjausta kuvataan yleensä opiskeluprosessien näkökulmasta. Ryhmässä tapahtuva oppiminen ja ongelmanratkaisu kehittävät yleensä myös laaja-alaisemmin opiskelijoiden työelämävalmiuksia kuten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja sekä yhteisöllistä asiantuntijuutta. Nämä yleiset kvalifikaatiot ovat tärkeitä, sillä työelämässä toimiessaan asiantuntijat analysoivat työtilanteita, ratkaisevat työhön liittyviä ongelmia ja ke-



hittävät työtään yhä harvemmin yksin. Tarvitaan yhdessä työskentelyä ja asiantuntijarajoja ylittävää ongelmanratkaisua, mitä voidaan oppia ryhmissä.

Yhteisöllistä toimintaa ja siinä syntyvää älykästä toimintaa on kuvattu mm. *yhteisöllisen kumppanuuden* käsitteellä: tikapuiden rakentamisena, jonka varassa tiiviisti keskenään vuorovaikutuksessa olevat osanottajat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (John-Steimer 2000). Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinta nousee näin asiantuntijuuden merkittäväksi ydinosamiseksi. Kun asiantuntijuus ymmärretään yksilöllisen ulottuvuuden ohella myös yhteisöllisenä ilmiönä, on korkea-asteen opiskelu- ja työprosesseihin rakennettava aineksia, joissa yhteisöllisyyteen voidaan oppia. Ryhmäohjaus on eräs tällaisen oppimisen areena. Se antaa parhaimmillaan yhteisöllisen kumppanuuden kokemuksia sekä tukee monella tavoin asiantuntijuuden kehittymistä.

Ryhmäohjaus tarjoaa etuja myös opettajalle ja ohjaajalle. Se ei ole ainoastaan ajankäytön kannalta suotuisaa, vaan on yleensä myös vähemmän rasittavaa, sillä ryhmä vähentää ohjaajakeskeisyyttä ja ohjaajan rooliin kohdistuvia paineita kommentoida, arvioida tai antaa huomiota. Lisäksi ryhmä mahdollistaa ohjaajalle monipuolisen näkökulman opiskelijoiden erilaisuuteen ja yksilöllisiin tapoihin oppia, suunnitella, työskennellä sekä ratkaista ongelmia.

Opiskelijalle asiantuntevasti ohjattu ryhmä on tärkeä tuen lähde. Se luo mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja kontaktien luomiseen. Ryhmässä toimiminen kasvattaa sosiaalisia taitoja ja lisää tietoisuutta siitä, millaisena muut hänet näkevät. Kun ryhmä ja siinä käytetyt työskentelytavat alkavat tuntua turvallisilta, oman oppimisen reflektio muuttuu avoimemmaksi. Vertaisryhmä auttaa jäseniä myös yksilöitymään, kun he tiedostavat omat yksilölliset tapansa toimia ja kuulevat muiden toimintatavoista. Ryhmän jäsenet saattavat toimia toistensa tukena myös virallisten tapaamisten ulkopuolella

## Millaisille ajatuksille strukturoitu ryhmäohjaus perustuu?

Lähtökohtana on, että ryhmä on sekä ohjaajan että opiskelijoiden resurssi ja voimavara. Ryhmäohjauksen perusajatuksena on *oppiminen ohjatun osallistumisen prosessissa*; pääpaino on ryhmän yhteisten tavoitteiden suunnassa (esimerkiksi HOPS:n tekeminen, projektityö, pro gradu -tutkielma) tapahtuvien hyödyllisten taitojen ja tietojen oppimisessa (pedagoginen ulottuvuus) sekä konstrukttiivisen asenteen kehittämisessä (psykologinen ulottuvuus).

Ryhmäohjauksen, kuten yleensäkin ohjauksen perustana, on *oppimista tukeva, hyväksyvä ilmapiiri*. Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa sen, että opiskelijat uskaltavat osallistua, puhua, esittää kysymyksiä, antaa palautetta, tutkia omaa osaamistaan sekä kokeilla uusia tapoja työskennellä, asennoitua jne. Monijäseninen ryhmä tuo esiin erilaisten ajattelu- ja toimintavaihtoehtojen valikoiman ja näin luo tarjoumia yksilön kognitioita, asenteita ja toimintaa koskevaan uudelleen suuntautumiseen.

Oppiminen strukturoidussa ryhmäohjauksessa perustuu seuraaviin oppimista koskeviin oletuksisiin (Borgen et al. 1989, 80–81). Ensinnäkin *ryhmänjäsenet sitoutetaan aktiiviseen oppimisprosessiin*, jolla on sekä tiedollisia että emotionaalisia tavoitteita. Osallistumalla ryhmään ja erilaisiin oppimistehtäviin ryhmänjäsenet saavat oivalluksia siitä, miten he toimivat eri tilanteissa ja miten toiset havaitsevat heidän toimintaansa. Peavy (1997) puhuu ohjatun osallistumisen prosessista, jonka ytimenä on toimiminen ”yhdessä ja liikkeessä” (sosiodynaaminen ohjaus).

Ryhmän ohjaaja aktivoi oppimista erilaisilla tehtävillä tai harjoituksilla. Aktiviteettien tavoitteena on antaa ryhmänjäsenille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti tarvitsevat tai joita he voivat käyttää esimerkiksi opintojen suunnittelussa tai opinnäytetyöprosessin eri vaiheissa (struktuurin luominen oppimiselle). Kun opiskelijat aloittavat esimerkiksi opinnäytetyön tekemisen tai minkä tahansa pitempikestoisen opiskeluun liittyvän projektin, on hyvä yhdessä tutkia esimerkiksi ideariihen avulla, milaista osaamista projekti edellyttää tai sen arvellaan edellyttävän.

Yleensä ohjaaja ottaa itsestään selvyytenä sen, että esimerkiksi seminaariin tullessaan opiskelijoilla on selkeä käsitys opinnäytetyön edellyttämästä osaamisesta – onhan se eksplikoitu opetussuunnitelmassa. Mutta opiskelijoilla ei välttämättä ole kokonaiskuvaa eikä yleensä myöskään käsitystä siitä, mitä he itse asiassa osaavat. Yhdessä toteutettu ideariihä ja sen tuotoksen luokittelu tuottaa yleensä melko hyvän kokonaiskuvan siitä, mitä kaikkea tuleva työprosessi edellyttää. Samalla opiskelijoille alkaa hahmottua millainen osaamisprojekti opinnäytetyön tekeminen itse asiassa on. He alkavat pohtia omaa osaamistaan: mitä minä jo osaan, millaisia vahvuuksia minulla on, mitä minun pitäisi hankkia lisää tietoa jne. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a). Ohjatun osallistumisen prosessissa korostuukin voimakkaasti *kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen*: omat havainnot ja kokemukset toimivat oppimisen perustana ja lähtökohtana (Dewey 1932; Kolb 1984).

*Ryhmän oppimisprosessia tuetaan* myös erilaisilla *pienryhmätyöskentelyn* muodoilla: opiskelijat työskentelevät pareittain esimerkiksi toisiaan haastellen. Olemme havainneet varsin hyödylliseksi muun muassa sen, että opinnäytetyötään tekevät opiskelijat haastattelevat toisiaan valmiilla kysymyssarjoilla (Viini–Suklaa-menetelmä, joita on suunniteltu tutkimusprosessin eri vaiheisiin: tutkimusidean kehittäminen, teoreettiset käsitteet, metodikysymykset, artikkelin kirjoittaminen, oma työprosessi). Haastattelijana toimiva esittää kysymykset ja kirjaa keskeiset ajatukset lyhyesti paperille. Lopuksi hän antaa yleensä peilaavaa ja mahdollisesti arvioivaa palautetta. Kysymisen ja vastaamisen prosessissa oma ajattelu alkaa jäsentyä, ja työ saattaa yllättävällä tavalla mennä eteenpäin. Ohjaaja voi halutessaan käyttää näin dokumentoitua prosessia ohjaustyön tukena (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004 a). Kolmio-ryhmätyöskentelyssä jokainen ryhmän jäsen on vuorollaan keskushenkilönä so. haastateltavana, haastattelijana ja havainnoijana tai palautteen antajana. Toimiminen vuorotellen keskushenkilönä, haastattelijana ja havainnoijana, auttaa yleensä reflektiivisten prosessien kehittymistä ryhmäprosessissa sekä avaa kokijan ja kuuntelijan lisäksi oman itsen havainnoijana ja analysoijana. Ryhmäläiset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja antamaan toisilleen kehittävää palautetta.

Ryhmäntyöskentelyssä voidaan käyttää myös monia muita vuorovaikutusta ja kommunikaatiota edistäviä pienryhmätyömuotoja. (Ruponen & Nummenmaa & Koivuluhta 2000.) Yhteisessä työskentelyssä opiskelijat tulevat samalla oppineeksi monia työelämän kannalta tärkeitä taitoja kuten yhteistä ongelmanratkaisua, yhteistyötaitoja, kuuntelemista ja kehittävän palautteen antamista.

## Rakenteita ja prosesseja

Useimmissa ryhmissä vaikuttavat niiden tarkoituksesta riippumatta tietyt ryhmää ja sen toimintaa kuvaavat tekijät, jotka ohjaajan on hyvä tunnistaa. Tämä auttaa häntä ryhmän ymmärtämisessä ja ohjaamisessa. Borgen et al. (1989) esittävät strukturoidun ryhmäohjauksen mallissaan viisi toisiinsa sidoksissa olevaa peruselementtiä:

1. Ryhmän tavoitteet ja toiminnot
2. Jäsenten tarpeet ja roolit
3. Ryhmäprosessit
4. Ryhmän johtajuus ja ohjaajan taidot
5. Ryhmän suunnitelma (design).

Ryhmän työskentely puolestaan kuvataan usein vaiheittain etenevänä prosessina. Edellä mainituilla elementeillä on omat muotonsa ja keskinäiset suhteensa kussakin vaiheessa. Samoin ohjaajan rooli ryhmän työskentelyn eri vaiheissa painottuu eri tavoin.

### *1. Ryhmän tavoitteet ja perustehtävä*

Ryhmän tavoitteet ja perustehtävä (esim. HOPS:n laatiminen, opiskelutaitojen oppiminen, opinnäytetyön tekeminen) sitouttavat ryhmään ja sen toimin-

taan ja suuntaavat toimintaa ja oppimista. Ryhmän jäsenet ja ohjaaja tuovat ryhmään odotuksensa ja tavoitteensa. Jotta ryhmästä tulisi toimiva, jokaisen tavoitteiden on ainakin väljästi liittyvä kaikkien yhteisesti asettamiin päämääriin. Yhteiset päämäärät voidaan haluttaessa vielä tarkemmin muotoilla esimerkiksi lopputavoitteiksi, jotka antavat ryhmän toiminnalle konkreettisemmän ulottuvuuden.

Korkea-asteella opinnäytetöitä ohjataan yleensä seminaariryhmissä. Seminaari on tyypillinen ryhmäopetustilanne, jossa on läsnä ohjauksellisia elementtejä, mutta seminaariryhmä ei muodosta useinkaan ryhmää Johnson & Johnsonin (1982) määrittelemällä tavalla. Se on ryhmänä harvoin sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin, vaan jokainen työskentelee oman projektinsa kanssa ja sitoutuminen yhteiseen työskentelyyn on usein väljää. Käsityksemme mukaan ryhmän resurssien käyttö seminaarissa kiinnittämällä huomio ryhmänä toimimiseen sekä ryhmän työprosessien ohjaus mahdollistavat sekä opiskelijalle että ohjaajalle monipuolisemman ja innostavamman työprosessin. Perustehävän (opinnäytetyön) ja sen edellyttämän osaamisen yhteinen tutkiminen ja toimintaa koskevat sopimukset ovat hyvä alku ryhmäsuuntautuneen työskentelymallin kehittämisessä (Nummenmaa & Lautamatti 2004 a).

## *2. Ryhmänjäsenten tarpeet ja roolit*

Ryhmänjäsenten tarpeet ja roolit riippuvat osittain ryhmän tarkoituksesta. Opiskeluryhmät tyydyttävät yleensä kahdenlaisia perustarpeita. *Opiskeluun liittyvät tarpeet* vaihtelevat osallistujien yksilöllisten oppimistavoitteiden sekä opiskelu- ja elämäntilanteiden mukaan. Ryhmissä on usein eri-ikäisiä ja eri elämänvaiheissa olevia nuoria aikuisia tai aikuisia, mikä näkyy usein opetus- ja ohjaustilanteissa erilaisina tavoitteina ja kiinnostuksen kohteina. *Ryhmänjäsenyydestä heräävät tarpeet* ovat yhdenmukaisempia ja ennustettavampia, vaikka jokainen ilmentääkin niitä itselleen ominaisella tavalla. Osallistujilla on tarve kuulua ryhmään, tarve säädellä omaa ja ryhmän toimintaa sekä tarve tuntea läheisyyttä ja turvallisuutta. (Borgen et al. 1989.)

Toiminta ryhmässä sekä ryhmäroolit liittyvät jäsenten tarpeisiin, ja näistä lähtökohdista niitä voidaan myös ohjauksessa lähestyä. Ryhmäroolit luokitellaan usein ryhmätoimintaa käsittelevässä kirjallisuudessa tehtävuasuuntautuneisiin, ryhmää ylläpitäviin ja ryhmätoimintaa häiritseviin rooleihin. Erilaiset ryhmäroolit näkyvät ryhmän vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa ja ovat usein myös ryhmässä ilmenevien konfliktien lähtökohtina. Ohjaajan on hyvä tunnistaa osallistujien roolikäyttäytymisen taustalla olevat tarpeet.

### *3. Ryhmäprosessit*

Ryhmäprosessit ovat ryhmän toimintaan vaikuttavia voimia, jotka osaltaan auttavat ryhmää toteuttamaan tehtävänsä. Ryhmäprosesseja ovat kommunikaatio, työskentelysopimukset, päätöksenteko, ongelmien käsittely sekä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kanssakäymistä ja selvittää kommunikaation esteitä, niin että yhteistyö sujuu ja työskentely etenee (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000). Seminaariryhmän tai minkä tahansa opiskeluryhmän vuorovaikutus- ja kommunikaatorakenne muotoutuu hyvin nopeasti – joku opiskelija ottaa itselleen heti alusta alkaen runsaasti tilaa ja aikaa, kun taas kun taas joku toinen saattaa istua sanakaan sanomatta kerrasta toiseen. Vuorovaikutusta ohjaamalla on mahdollista luoda ”moniääninen” ja yhdessä toimiva ryhmä. Tämän vuoksi ryhmätyöskentelyyn on alusta alkaen hyvä luoda vuorovaikutusrakenteita, jotka mahdollistavat tasapuolisen osallistumisen, kaikkien kuulluksi tulemisen.

Erilaiset kierrosmeneteltyt ovat yksi tapa luoda osallistavaa vuorovaikutusta. Kierrosten perusajatuksena on se, että jokainen ryhmänjäsen saa vuorollaan toisten keskeyttämättä kuvata omaa tilannettaan, tuntemuksiaan, arvioitaan oppimisestaan tai ryhmän työskentelystä, mikä kulloinkin on kierroksen kohteena. Jokaisella on käytössään sama aika, esimerkiksi puoli minuuttia tai minuutti. Taitavasti käytettynä kierrokset luovat ryhmään

turvallisuutta ja aktivoivat opiskelijoita muutenkin osallistuvaan vuorovaikutukseen. (Nummenmaa & Lautamatti 2004a.)

Päästäkseen tavoitteisiinsa ryhmät tarvitsevat rakentavia sääntöjä tai ohjeita eli *työskentelysopimuksia*. Ne ryhmä tekee yhdessä yleensä aloitusvaiheessa. Työskentelysopimuksella turvataan rakentava vuorovaikutus sekä se, että ryhmän jäsenet voivat kokea kuuluvansa ryhmään ja vaikuttavansa sen toimintaan sekä tuntea olonsa turvalliseksi. Edelleen työskentelysopimukset auttavat ryhmää pääsemään tavoitteisiinsa. Sopimukset voivat olla sisällöltään erilaisia. Opiskeluryhmien toiminnan kannalta ovat erityisen tärkeitä ne säännöt, jotka liittyvät osallistumiseen ja siihen tapaan, jolla osallistujat ja ohjaaja antavat palautetta. Opinnäytetöiden ohjauksessa voidaan tehdä myös henkilökohtaiset *ohjaussopimukset*, joihin kirjataan lyhyesti työlle yhdessä asetettuja tavoitteita, ohjaajan ja opiskelijan vastuut, opiskelijan työn tekemiseen käyttämä aika, ohjaajan ohjaukseen varaama aika sekä sopimuksia yhteydenotto- ja tapaamiskäytännöistä (ks. Lindblom-Ylänne & Wager 2002)

*Päätöksenteko* on tärkeä osa ryhmän toimintaa. Se ilmenee niissä tavoissa, joilla ryhmä sopii yhteisistä asioista. Käytännön tasolla päätöksenteko liittyy muun muassa erilaisista aikatauluista, työnjaosta ja vastuista sopimiseen. Nämä ovat usein hankalia ja aikaa vieviä prosesseja. Tämän vuoksi ryhmän päätöksentekotavat on hyvä ottaa tutkimisen, arvioinnin ja vertailun kohteeksi. Päätöksenteossa voidaan käyttää erilaisia menettelyjä, esimerkiksi äänestämistä tai neuvottelua. Neuvottelu- ja äänestysmenettelyjä on monenlaisia. Niiden toimivuus ryhmäprosessin kannalta määräytyy asiasta, josta ollaan päättämässä. Jos kyse on esimerkiksi tauon ajankohdasta, äänestys voi olla perusteltu päätöksenteon muoto. Käsiteltäessä ryhmän jäsenten kannalta tärkeitä asioita tavoitteena on saavuttaa neuvotteluun pohjautuvan yhteisymmärrys. (Borgen et al. 1989.)

Oppiminen ja tunteet liittyvät toisiinsa vahvasti. Ryhmäprosessissa saatua nousta esiin voimakkaitakin tunteita tai käyttäytymistä, jotka estävät ryhmän toimintaa ja oppimista. Tärkeää on havainnoida ja ottaa keskusteluun osallistujien sellaiset tunteet tai käyttäytymistavat, jotka uhkaavat ryhmää saavuttamasta tavoitettaan. Tällöin tarvitaan ohjaajan aktiivista in-

terventiötä eli *ongelmien esiin nostamista, konfrontaatiota*. Nopea asioihin puuttuminen ehkäisee ristiriitojen voimistumisen ja laajenemisen. Edellä kuvattu kierrosmenettely on varsin käyttökelpoinen tapa käsitellä ryhmän konflikteja. Monijäsenisissä ryhmissä saattaa syntyä myös jäsenten välisiä eturistiriitoja, mielipide-eroja tai kiistoja. *Konfliktien luovan ratkaisemisen* perusstrategia on erilaisuuden käyttäminen oppimisen perustana. Ohjaajan tulee ottaa puheeksi näkemyserot ja rohkaista osallistujia etsimään luovia, rakentavia ratkaisuvaihtoehtoja ja toimintaehdotuksia. (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000.)

#### 4. Ryhmä kehittyy ja muuttuu

Pitkäkestoiset ryhmät käyvät yleensä läpi tietyt ennustettavissa olevat perättäiset vaiheet. Jokainen vaihe rakentuu aikaisemmalle vaiheelle, ja siirryttäessä vaiheesta toiseen ryhmän kiinteys tavallisesti voimistuu ja ryhmä alkaa työskennellä tehokkaasti ja luovasti.

Ryhmäkehityksen vaiheet ovat:

Suunnittelu	Aloituis	Siirtymä	Työskentely	Lopetus	Ryhmän jälkeen
-------------	----------	----------	-------------	---------	----------------

*Suunnitteluvaiheen* päätavoitteena on auttaa ryhmään osallistuvia ymmärtämään ryhmän tarkoitus. Ryhmään tuloaan suunnittelevien olisi hyvä pohdita, käyvätkö heidän tavoitteensa ja odotuksensa yhteen ryhmän tavoitteiden kanssa; esimerkiksi tutkimusseminaariin osallistumista suunnittelevan olisi hyvä käydä ohjaajansa kanssa alkukeskustelu, jossa selvitetään millä tavoin hän on valmis sitoutumaan työskentelyprosessiin, onko hänellä riittävästi aikaa tehdä seminaarin edellyttämiä tehtäviä jne. Suunnitteluvaiheessa ohjaaja tekee kokonaissuunnitelman ryhmän työskentelylle.

*Aloitusvaiheen* keskiössä on osallistujien tarve päästä sisään ryhmään, tuntea kuuluvansa siihen. Jäsenet tutustuvat toisiinsa, yrittävät hahmottaa paikkansa ryhmässä ja määrittää suhdettaan toisiin jäseniin. *Siirtymävaihees-*



sa luottamus on vähitellen kehittynyt ja sitä testataan. Jäsenet aktivoituvat, kyselevät ja alkavat omaksua ryhmän päämääriä ja työskentelyperiaatteita. Vähitellen he ottavat yhä enemmän vastuuta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmässä. *Työskentelyvaiheelle* on tyypillistä voimakas sitoutuminen ryhmän päämääriin, tehtäväsuuntautunut työskentely ja tuotteliaisuus. Joustavuus ja ongelmanratkaisutaito lisääntyvät, ja voidaan välittää ja jakaa aidosti näkemyksiä, kokemusten arviointia sekä arviota siitä, mihin saakka jäsenet ovat tavoitteissaan päässeet. *Ryhmän jälkeen* pyrkimyksenä on uuden oppimisen lujittaminen ja opittujen taitojen varmistaminen. Ohjaajan on hyvä jollakin tavoin seurata, mitä ryhmäläisille tapahtuu ryhmän jälkeen. Jotkut saattavat tarvita vielä yksilöllistä ohjausta, verkostoyhteistyötä tai muita palveluja.

### *5. Ryhmän suunnittelu*

Borgen, Pollard, Amundson ja Westwood (1989) toteavat, että aikaansaavan ja tehottoman ryhmän ero selittyy usein sillä, miten ryhmät on etukäteen suunniteltu. Laajimmassa merkityksessään suunnittelu sisältää sekä yleispiirteisen että yksityiskohtaisen hahmotelman ryhmänkulusta sekä ryhmän työskentelyn eri vaiheisiin liittyvistä aktiviteeteista. Ennen kuin ryhmä aloitetaan, ryhmänohjaajan tulisi pohtia seuraavantapaisia yleisluontoisia kysymyksiä:

1. Kenelle ryhmä on tarkoitettu eli kohderyhmä?
2. Mikä on ryhmän tarkoitus tai mitä ryhmässä on tarkoitus saada aikaan?
3. Missä ja milloin ryhmä kokoontuu?
4. Miten ryhmä pääsee tavoitteisiinsa?

Suunnittelu perustuu muun muassa ryhmän kulloisenkin työskentelyvaiheen (esimerkiksi opinnäytetyön vaiheiden) erilaisiin tavoitteisiin, aikuisten oppimiseen sekä osallistujien ja ohjaajan vastavuoroiseen kommunikaatioon. Suunnittellessaan esimerkiksi seminaariryhmää ohjaaja voi kysyä itseltään:

Mitä ryhmän jäsenten pitäisi tietää ja tulisi kyetä tekemään ja mistä heillä pitäisi olla oppimiskokemuksia ryhmän päättyessä tai sen tietyssä vaiheessa? Ohjaajan työskentelyä auttaa myös se, jos hän hahmottaa yksittäisen ryhmätapaamisen vaiheina: jokaisella ryhmäistunnolla on tietty agenda ja ohjelma (tavoitteet, aikarakenteet ja aktiviteetit).

## Miten opiskelun työprosesseja voi ohjata ryhmässä?

Olemme soveltaneet strukturoitua ryhmäohjausmallia ja sosiodynaamisen ohjauksen periaatteita erilaisten opinnäytetöiden (kandidaattityö, pro gradu -tutkielma, väitöskirja) työprosessien ohjaukseen. Perinteinen opinnäytetyön ohjaus keskittyy yleensä tieteellisten työprosessien ohjaukseen. Kaikessa tutkimustyössä tarvitaan kuitenkin tieteenalaan liittyvien työmuotojen lisäksi työprosesseja, jotka ovat luonteeltaan yleisiä ja tieteenalasta riippumattomia. *Tällaisia yleisiä työprosesseja ovat suunnittelu-, motivointi-, oman työn reflektointi- sekä arviointiprosessit, jotka nivoutuvat monin tavoin opiskelu- ja oppimisprosesseihin.* Tieteenalasta riippumattomat yleiset työprosessit aiheuttavat usein ongelmia ja voivat olla syynä opinnäytetyön etenemiseen tai keskeytymiseen. Tieteelliset ja yleiset työprosessit nivoutuvat opinnäytetyön tekemisessä läheisesti yhteen.

Aloittaessaan pro gradu -tutkielman tai väitöskirjan tekemistä opiskelijat joutuvat arvioimaan muun muassa sitä, onko heillä riittävästi motivaa-tiota ja miten he suunnittelevat työn tekemisen osaksi muuta ajankäyttöään, sekä tarkistamaan omaa osaamistaan tieteellisen tutkimuksen kannalta ja sitoutumaan ryhmän toimintaan. Jos ohjaaja ymmärtää, miten monisyinen ja tärkeä tämä aloitustilanne on opiskelijoiden tulevalle työskentelylle, hän voi hyödyntää aloitusvaihetta tietoisesti kiinnittämällä huomiota opiskelijan odotuksiin ja motivaatioon. Kun opinnäytetyötä ohjataan ensisijaisesti ryhmässä, on hyödyllistä auttaa ryhmää *sopimaan yhteisistä tavoitteista ja ryhmän työskentelytavoista.* Tässä vaiheessa on hyvä kartoittaa myös opis-

kelijoiden *motivaatiota ja yleistä sitoutumista*. Ryhmän kanssa tehdään työskentelysopimus, ja yksittäisen opiskelijan sitouttamista opinnäytetyön prosessiin voidaan edistää henkilökohtaisella ohjaussopimuksella. Sopimus on luonteeltaan psykologinen, ei juridinen. Sopimukset eivät ole myöskään staattisia, vaan niitä voidaan tarkentaa ja muotoilla uudelleen prosessin edetessä.

Opiskeluun liittyvät projektit, kuten opinnäytetyön tekeminen, realisoituvat osana opiskelijan muuta elämäkokonaisuutta. Niiden asema opiskelijan elämäntentässä ei ole aina selkeä tai ongelmaton. Prosessisuuntautuneessa ryhmäohjauksessa opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus tutkia henkilökohtaisia projektejaan (Little 1987; Salmela-Aro 1996) sekä luoda kuvaa omasta projektien maisemasta sekä siitä, mikä itse asiassa on opiskelun paikka tällä kartalla. Onko tässä projektien maisemassa itse asiassa sijaa opinnäytetyölle? Opinnäytetyön tekemiseen liittyviä subjektiivisia merkityksiä ja motiiveja voidaan lähestyä myös muilla spesifimmillä menetelmillä, kuten metaforatyöskentelyllä, joka tekee näkyväksi yksilöllistä merkityksenantoa (Nummenmaa & Lautamatti 2004b).

Opiskelijat eivät useinkaan ole täysin tietoisia siitä, millaista osaamista tutkimustyön tekeminen edellyttää, mitä ohjaaja edellyttää ja riittääkö heidän osaamisensa. Osaamisen tutkiminen ryhmässä auttaa vähentämään epävarmuutta ja luo yhteisyyttä, ja samalla opiskelijat ja ohjaajat voivat yhdessä keskustella osaamisvaatimuksista. Opiskelijoille on aikaisempien opintojen yhteydessä kertynyt paljon osaamista, joka tukee opinnäytetyötä. Tämä osaaminen – tiedot ja taidot – on hyvä tiedostaa ja tehdä näkyväksi. Opiskelija voi kysyä itseltään: *Mitä olen oppinut aikaisempien opintojeni yhteydessä? Mitä uutta minun tarvitsee oppia? Mistä saan apua oppimiseen? Millaisia ulkoisia ja sisäisiä esteitä näen työlleni?* Tätä kartoitustyötä tehdään yleensä pitkin matkaa opinnäytetyön edetessä uusiin vaiheisiin.

Oman työprosessinsa tueksi opiskelijat voivat koota opinnäytetyön työprosessisalkun, joka sisältää sekä oman osaamisen kartoittamista ja kartuttamista että oman työprosessin dokumentointia. Salkku on hyvä työväline myös ohjauksessa. Sen sijaan, että ohjaaja kommentoi pelkästään työpape-

reita, kuten suunnitelmia, on joskus hyvä keskittyä siihen, miten nämä ovat syntyneet.

Opinnäytetyöprosessin edetessä erilaiset motivaatio-, suunnittelu- ja itsearviointiprosessit tulevat ajankohtaisiksi. Opiskelunsa tueksi opiskelija tarvitsee monentasoista suunnittelua. Tutkimussuunnitelma nähdään yleensä opinnäytetyön suunnittelun prototyypinä. Mutta työprosessit tarvitsevat edetäkseen erityisesti ajankäytön suunnittelua. Vahvakin motivaatio saat-  
taa välillä hiipua ja opiskelijan käsitys pystyvyydestään heiketä. Hän kaipaisi ehkä enemmän palautetta työstään. Ohjaaja ei välttämättä tiedä, millainen palaute auttaisi opiskelijaa eteenpäin. Näiden prosessien tutkimiseen on olemassa erilaisia työmenetelmiä, joita voidaan käyttää luovasti (ks. Nummaa & Lautamatti 2004a).

## Millaista osaamista ryhmän ohjaaja tarvitsee?

Lähtökohtana voidaan varmaankin pitää sitä, että opettaja, tutor tai muu ryhmän ohjaaja on itse sitoutunut työhönsä ja kokee ryhmien ohjauksen merkityksellisenä osana omaa työtään. Amundson (2005, 147) toteaa, että

*”selvä kokemus oman työn merkityksestä ja tarkoituksesta motivoi, auttaa sitoutumaan ja antaa voimaa. Ihmiset ovat valmiita antamaan kaikkensa, kun he arvostavat työtään ja näkevät, miten he voivat saada myönteisiä asioita aikaan. Ohjaajan tulee laatia oma missionsa, joka ilmaisee tiiviisti hänen oman työnsä tarkoituksen”.*

Kun ryhmänohjauksen osaamista tarkastellaan käytännön osaamisen näkökulmasta, ryhmän ohjaajalla on vastuullaan erityisesti ryhmän suunnittelu ja ryhmän vuorovaikutuksen, kommunikaation ja työskentelyn ohjaus. Tämän vuoksi on hyvä, jos ryhmän ohjaaja tuntee jonkin verran ryhmädynamiikkaa, hänellä on sellaisia taitoja, jotka helpottavat ryhmän toimintaa, ja hän on valmis osallistumaan jäsenenä sen toimintaan (ks. esim Trotzer 1989, 181–

247). Oppimis- ja työprosessien lisäksi ohjaajan on hyvä tunnistaa erilaisia ryhmäprosesseja, jotka vaikuttavat siihen miten ryhmä työskentelee. Näitä ryhmänohjauksessa tarvittavia *vuorovaikutus- ja ryhmänohjaustaitoja* on kuvattu perusteellisesti ryhmäohjauskirjoissa (esim. Niemistö 1999).

Sekä yksilö- että ryhmäohjauksessa ohjaajan ensimmäinen tärkeä tehtävä on luoda *oppimiselle suotuista ilmapiiriä* – sellainen ryhmäilmasto, jossa kaikki uskaltavat esittää omia ajatuksiaan. Oppimisilmapiiri on keskeinen tekijä rohkaistaessa opiskelijoita ottamaan vastuuta oppimisestaan. Oppimisilmapiiri muodostuu sekä fyysisistä että psykologisista oloista. *Fyysinen ilmapiiri* viittaa opetustilan järjestelyihin, mikä ei ole mitenkään merkityksetön asia. Esimerkiksi pöytärivit ja tuolit niiden takana eivät oikein kannusta vuorovaikutteiseen oppimiseen, vaan viestittävät, että kyseessä on yksisuuntainen prosessi. *Psykologinen ilmapiiri* rakentuu molemminpuoliselle kunnioitukselle ja kuulluksi tulemiselle. Opiskelijat oppivat enemmän, jos heitä kunnioitetaan. Jos opiskelijoita käsitellään kuin objekteja, he käyttävät energiaansa enemmän tämän suhteen käsittelyyn kuin oppimiseen. Vuorovaikutuksen avoimuus ja autenttisuus luovat kannustavaa oppimisilmapiiriä, jossa opiskelijat voivat vapaammin tutkia omia ajatuksiaan ja ilmaista niitä. Ei tulisi myöskään unohtaa seikkailun ja löytämisen iloa. Rakenteet omalta osaltaan mahdollistavat ryhmän oppimisprosessin. Strukturoitu ryhmäohjaus perustuukin nimensä mukaisesti *struktuurin luomiseen oppimiselle*. Ohjaaja helpottaa ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia käyttämällä ryhmän vaiheisiin sopivia aktiviteetteja. Tämän vuoksi suunnittelu on varsin keskeistä ohjaajan toiminnassa.

Olemme kuvanneet opiskelua ja opinnäytetyön ohjausta opiskelijoiden ja ohjaajan välisenä yhteisenä matkana, joka perustuu *oppimiskumppanuuteen*. Ohjaajan tehtäviin kuuluu luoda ilmapiiriä luovalle oppimiselle, sisältöä ja struktuuria oppimisprosessille ja loppunäkymiä siitä, mihin ollaan menossa sekä sitoutua yhteiseen oppimisprosessiin. Opiskelijat tuovat oppimistilanteeseen omat kokemuksensa ja tietonsa, avoimuutensa oppimisen ja opettamisen uusille muodoille sekä halukkuuden kantaa vastuuta henkilökohtaisesta oppimisestaan.



## IV

# OHJAUS TYÖELÄMÄORIENTAATION KEHITTÄMISEN TUkena





## IV

Asiantuntijuutta määritellään nykyisin monin erilaisin painotuksin ja erilaisilla toiminnan tasoilla (mm. Bereiter 2002, Hakkarainen ym. 2004, Tynjälä & Nuutinen 1998). Sitä voidaan tarkastella alaspesifin osaamisen tai työelämän edellyttämien yleisten metavalmiuksien kautta. Myös akateeminen asiantuntijuus on kohdannut nopeasti muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan haasteet. Bolognan prosessi viimeisimpänä on haastanut pohtimaan akateemisen koulutuksen työelämävastaavuutta ja miten työelämäorientaatio on esillä koulutuksen aikana.

Millaisista tavoitteista käsin yliopistokoulutuksen ja opetuksen prosesseja voidaan rakentaa? Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää varioivuutta oppimisessa. Mutta yksistään vaihtelevat oppimisympäristöt tai tavoitteet eivät rakenna sellaista osaamista, joka mahdollistaa valmistumisen jälkeen tuloksekkaan toiminnan työelämän erilaisissa tilanteissa. Opitun siirtovaiikutuksen eräänä ehtona onkin jo oppimisen aikana pohjatiedon hyväksikäyttö, oppimiskokemusten reflektointi ja palaute (mm. Soini 1999). Keskeistä koulutusprosessien rakentamisessa ja ohjaamisessa on toiminnan näkyväksi tekeminen – tasolta toiselle liikkumisen näkyvyys kaikille toimijoille.

Työelämäorientaatioita rakennettaessa tai työssäoppimisen ympäristöjä kehitettäessä nousee palautejärjestelmä keskeiseen asemaan: kuinka opiskelijoilta saadaan palautetta koulutusprosesseista, kuinka heille annetaan palautetta tai kuinka palautetta ylipäättänsä hyödynnetään, Entä missä määrin opiskelijat osallistuvat koulutusprosessien ja työelämäjaksojen kehittämiseen? Miten erilaiset ohjaustilanteet toimivat toimijoiden välisessä vuoropuhelussa? Viime vuosien ohjauskäytäntöjen kehittämistyö tukee käsitystä ohjausjärjestelmistä arvokkaina palautejärjestelminä koulutusprosessien eri tasojen kehittämisessä. Kohdallisesti suunniteltu ja rakennettu ohjaus voidaanakin nähdä asiantuntijuuden kehittymisen keskeisenä laatutekijänä.



# KEHITTÄVÄÄ TYÖELÄMÄORIENTAATIOTA TUKEVA OHJAUS

## Taustaksi

Tässä artikkelissa tarkastellaan koulutuksen ja työn rajavyöhykkeellä tapahtuvaa oppimista eli sitä, millä tavoin työelämäorientaatio voisi olla esillä yliopisto-opiskelun kuluessa. Kehittävällä työelämäorientaatiolla tarkoitetaan tässä sekä teoriaa ja käytäntöä yhteen kytkeviä oppimismuotoja formaalin koulutuksen oppimisympäristössä että käytännön harjoittelua ja muita työelämään perehdyttäviä tapoja osana opiskelua. Kehittävän työelämäorientaation taustalla on ajatus luoda koulutuksen aikana sellaista potentiaalista tietoperustaa ja työelämävalmiuksia, jotka perustuisivat reflektiiviseen asiantuntijuuteen ja kehittämissuuntautuneeseen toimintatapaan. Tässä näkökulma rajataan erityisesti kehittävää työelämäorientaatiota tukevaan ohjaukseen, ja mukaan otetaan kolme strategista näkökulmaa, jotka ovat viime aikoina olleet esillä. Ne kukin luovat erilaiset kehykset teoriaa ja käytäntöä integroiville opetuksen ja oppimisen muodoille, työssäoppimisjaksojen toteuttamiselle sekä tarjottavalle tuelle ja ohjaukselle.

Työelämään orientoivien opintojen merkitys on korostunut yliopistojen tutkinnonuudistuksessa. Yliopistoinstituutiolta ja eri tieteenaloilta edellytetään tieteellisen tutkimusosaamisen lisäksi sellaisen ydinosaamisen määrittelyä, jolla on riittävästi vastaavuutta työelämän kasvavissa osaamisvaatimuksissa (Opetusministeriö 2002). Vaatimus kohdistuu erityisesti alempiin

korkeakoulututkintoihin, jotka rinnastuvat yhä selvemmin ammattikorkeakoulututkintoihin. Kandidaattivaihe tähtää asiantuntijoiden kouluttamiseen työelämän kehittämisen, asiantuntija- ja esimiestehtäviin. Sisällölliseen ydinaineeseen perustuvan erikoisosaamisen ja tutkimusosaamisen lisäksi yliopistosta valmistuneilta asiantuntijoilta odotetaan myös maisteritutkinnossa entistä enemmän yleisiä työelämävalmiuksia. Tutkinnon rakenteellisen uudistuksen ohella olisikin mietittävä, miten monipuolisen asiantuntijuuden kehittymistä ja osaamisen harjoittelua voidaan tukea opinnoissa ja millaista pedagogista kehitystyötä tämä vaatii.

Aiemminkin on esitetty, että yliopistokoulutuksen ja työelämän maailmat ovat liian kaukana toisistaan ja kuilua olisi kavennettava (Kajaste 1996). Toki voidaan asettua puoltamaan yliopisto-opetuksen perinteisiä tavoitteita tutkimusorientaation painottamisesta ja itsenäisesti ajattelevien kriittisten tutkijoiden kouluttamisesta. Yhä enemmän ollaan koulutuksen eri tasoilla kuitenkin kiinnittämässä huomiota koulutuksen ja työn rajapintoihin ja siihen, kuinka voitaisiin paremmin tukea ja kehittää opitun tiedon ja osaamisen siirtovaikutuksia näiden eri ympäristöjen välillä ja parantaa näin tutkintojen vaikuttavuutta (ks. esim. Poikela, E. 2003; Tynjälä 2003). Koulutuksen oppimisympäristöt ehkä parhaimmillaan muodostuvat sellaisiksi avoimiksi ympäristöiksi, joilla on monipuolisia kontaktipintoja työelämän yhteyksiin.

## Ohjauksen rooli koulutuksen ja työelämän yhteyksien löytämisessä

Työelämäorientaatiota tukevan ohjauksen rooli yliopisto- ja korkeakoulupedagogiikassa on ollut toistaiseksi marginaalinen muissa kuin sellaisissa oppiaineissa, jotka ovat selkeästi ammattialasuuntautuneita (esimerkkeinä lääkärikoulutus, opettajakoulutus, sosiaalityön koulutus ja psykologikoulutus). Muun muassa työharjoittelun ohjaukseen tai harjoittelupaikkojen kanssa tehtävään konkreettiseen yhteistyöhön on pystytty panostamaan entistä

vähemmän varsinaisen sisällöllisen ydinaineuksen kustannuksella (ks. Talvitie ym. 2002; Forsberg 2002). Työelämäorientaatiota tukeva ohjaus vaatii toisaalta koulutuksen oppimisympäristöön tapoja integroida käytännöistä nousevia ongelmia tarkasteltaviksi sekä toisaalta opiskelijan omakohtaista työkäytäntöihin tutustumista. Talvitien ym. (2002) mukaan työkäytännöt oppimisen kohteena ovat kuitenkin erityisen ongelmallisia siinä, että vähäiset ohjausresurssit erilaisissa harjoittelutilanteissa johtavat opiskelijat pikemminkin perinteisten työtapojen ja vallitsevan työkulttuurin kritiikittömään omaksumisen. Ohjauksen suuri haaste onkin siinä, kuinka saada koulutuksessa opittu tieto kohtaamaan työelämässä arvostetut käytännölliset taidot ja muodostettua riittävää kehittyvää tietoperustaa tulevaisuutta varten.

Ohjauksen merkitys työelämäorientaatiota tukevassa oppimisessa on lähökohdiltaan samankaltaista kuin esimerkiksi ura- tai elämänsuunnittelun ohjauksessa. Muun muassa Peavy (1999) määrittää ohjauksen tavoitteeksi oppijan valtauttamisen, mikä merkitsee tasapainon saavuttamista itsen ja ympäristön välillä sekä omien vahvuuksien ja mahdollisuuksien havaitsemista. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen vaativat oppijalta sellaista reflektiivistä ja kehittämissuuntautunutta otetta, joka on yleensä tulosta tavoitteellisesta ja itsesäädellystä oppimisprosessista vastakohtana ulkoisesti säädeltyn toimintaan ja ympäristön tuottamiin kokemuksiin sopeutumiselle. Pohdittaessa erityisesti työelämään orientoitumista ja ohjattavan valtauttamista ohjauksen tavoitteena, on yksilötasolla tiedostettava edellä mainittuja asioita ja löydettävä oma ammatillinen identiteetti. Oppimisessa painottuu usein joko teoria tai käytäntö, vaikka niiden pitäisi kulkea käsi kädessä ja toisiaan täydentäen läpi opintojen. Lisäksi kokonaisvaltainen reflektion ja ammatillisen kasvun tukeminen ei yleensä ole kuulunut harjoittelun tai käytännöllisiä kysymyksiä sisältävien opintojaksojen tavoitteisiin. Liian harvoin on ollut tilaa ohjaajien ja opiskelijoiden väliseen kehittävään yhteistyöhön sekä vuorovaikutukseen työelämän kanssa. (Vrt. Vesterinen 2002.)

Ammattisuuntautuneessa opetuksessa ja oppimisessa on usein tuotu esille se seikka, että teoreettisen tiedon (kirjatieto, tutkimustieto, käsitteellinen tieto, teoria, abstrakti ajattelu) rinnalla toimintaa todellisuudessa ohjaa

ns. käyttöteoria, joka rakentuu työ- ja arkielämän ympäristöissä ja jossa on mukana vahva kokemuksellisen, intuitiivisen ja käytännöllisen tiedon osuus. Ilman tietoista tarkastelua ja käsitteellistämistä tällainen tieto ja osaaminen jäävät usein eksplikoimatta ja hiljaiseksi tiedoksi ja vain tiettyihin työyhteisöihin tai tilanteisiin sitoutuneeksi. Bransford ja Schwartz (1999) ehdottavatkin sitä, että opittujen tietojen ja taitojen tarkasteluun tulisi liittää tulevaisuusperspektiivi ja oppimisen tarkastelu valmiuksina vastata haasteisiin tulevaisuudessa muuttuvissa konteksteissa. Koulutuksen osalta voidaankin puhua potentiaalisen tietoperustan rakentamisesta, joka olisi riittävän kannatteleva tulevaisuuden toimintaympäristöjen muutos- ja kehittämishaasteita ajatellen (ks. Stähle & Grönroos 1999; Poikela, E. 2003). Potentiaalinen tieto ei ole ehkä vielä muuntunut yksilön tai yhteisön osaamiseksi, mutta se voi olla tavoitteellisen ajattelun ja toiminnan kohteena. Työelämäorientaatiota tukevan ohjauksen haasteena onkin tunnistaa orastavan potentiaalisen tietoperustan ainekset ja tukea oppijaa omakohtaisen potentiaalisen tietoperustan rakentamisessa. Tämä merkitsee huomion kiinnittämistä käyttöteorian syntyprosessiin. Poikelan (2003) mukaan se tarkoittaa oppimisen ja tiedon kaksisuuntaista vuorovaikutusta, eli teorian muodostus edellyttää kokeilua käytännössä ja käytännön ymmärtäminen vaatii tuekseen teoreettista ja käsitteellistä tietoa. Molemmat vaatisivat yliopistojen opintojen aikana oman tilansa ja ohjatun tukensa.

## Oppimisympäristö teorian ja käytännön välistä suhdetta kehittäväksi

Teorian ja käytännön välistä suhdetta kehittäviä opetuksen ja oppimisen toteutusmuotoja on useita. Ne perustuvat siihen, että pyritään tukemaan opitun tiedon ja käytännöllisten ongelmien kytkeytymistä toisiinsa ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, esimerkiksi ongelmanratkaisuvalmiuksia ja reflektiivisiä oppimaan oppimisen taitoja kehittämällä. Oppimisympäristöjä

tulisi kehittää oppijälähtoisemmiksi ja siinä tulisi käyttää ajattelua aktivoivia työtapoja. Myös pyrkimykset yhteisölliseen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen oppimisympäristössä ovat liittyneet tähän (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003). Jaetulla asiantuntijuudella tarkoitetaan prosessia, jossa oppijat jakavat tietoihinsa, suunnitelmiinsa ja tavoitteisiinsa liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen yhdessä enemmän, mitä voisivat saavuttaa yksin. Asiantuntijuuden jakamisen arvo on erityisesti siinä, että vertaisoppijoiden palaute toimii uusien ajatusten testaajana. Ohjauksessa huomiota kiinnitetään oppimisympäristössä ongelmaratkaisun ja tiedon rakentamisen valmiuksien kehittämiseen.

Teoriaa ja käytäntöä voidaan kytkeä koulutuksessa toisiinsa. Kyse on viime kädessä yliopiston yksipuolista teoreettista opetusta ja ohjausta kannattavien asenteiden muuttamisesta. Tynjälä (2003) on nimittänyt integraatiiviseksi pedagogiikaksi lähestymistapoja, joilla teoreettista, käytännöllistä ja itsesäätelyvalmiuksiin liittyvää tietoperustaa kehitetään koulutuksessa. Se voi tarkoittaa muodollisen kirjatiedon ja ekspertin epämuodollisen tiedon yhdistämistä ongelmanratkaisussa sekä erilaisten välittävien välineiden (kirjoittamalla reflektointi, keskustelut, tutorointi, mentorointi, valmennus ja ohjaus) käyttöä itsesäätelyyn liittyvien valmiuksien kehittämiseksi. Tämä voi kehittää uusia ajattelumalleja ja käsityksiä yksilöllisellä tasolla, mikä heijastuu parempina valmiuksina toimia uusissa tiedon soveltamisen ja tuottamisen yhteyksissä. Bereiterin (1995) mielestä opitun siirtovaikutus toteutuukin tilanteiden tasolla, eli koulutuksen yhteydessä opittu ajattelu- ja toimintatapa voi ohjata oppijaa hakemaan ja luomaan samanlaista ajattelutapaa tuottavia tilanteita myös työssä. Toisaalta Bereiter ja Scardamalia (1993) ovat puhuneet myös asiantuntijuutta kehittävästä oppimisesta, joka rakentuu laajemmista oppijan henkilökohtaisista päämääristä ymmärtää asioita, ratkaista askarruttavia ongelmia, täyttää aukkoja tietämyksessä sekä selvittää asioiden kokonaiskuva. Koulutuksessa opittujen tietojen ja taitojen siirtovaikutuksen perusta palautuu tällöin oppijan ominaisuuksiin ja luonteenlaatuun, jotka näkyvät omaa osaamista ja kehittymistä palvelevina orientaatioina oppimisessa. Kriittinen kohta on erityisesti se, että oppijat orientoituvat kovin eri ta-

voin oppimiseensa eivätkä läheskään kaikki suuntaudu siihen asiantuntijuutta kehittävästi. Se aiheuttaa haasteita oppimisympäristöjen kehittämislle ja tarjottavalle tuelle ja ohjaukselle.

Ongelmaperustainen oppiminen (problem-based learning, PBL) on tuonut mahdollisuuden kehittää opetussuunnitelmaa teoriaa ja käytäntöä yhdisteleväksi, kehittää oppimisympäristöä opiskelijälähtöiseksi sekä tarkastella oppijan tietoperustan kehittymistä oppimisprosessissa potentiaaliseen tiedon näkökulmasta (esim. Poikela, E. 2003). Ongelmaperustaisuus tarkoittaa tiedon ja oppiminen organisoitumista lähtökohtana olevien ongelmien ympärille ja oppijalle ainakin periaatteessa avautuvia mahdollisuuksia hankkia kokemuksia todellisista asiantuntijoiden ongelmanratkaisuprosesseja muistuttavista tilanteista. Oppimisen sisältö ja tavoitteet kumpuavat käytännön ongelmatilanteiden oppimiskohteista ja oppijoiden tämän pohjalta määrittelemistä oppimistavoitteista eivätkä opetussuunnitelmista johdetuista ja tarkoin ennalta määritellyistä kohteista. Täysin autenttisia ongelmanratkaisutilanteet eivät välttämättä ole, vaan esimerkiksi opettaja määrittelee ne. Ongelmaperustaisen pedagogiikan opetussuunnitelmassa oleellista on kuitenkin tiedonalojen yhdistely käsiteltävänä olevien ongelmien ratkaisemiseksi. Ne integroituvat osaksi oppimisprosessissa tarvittavaa tietoa. Tietämyksen rakentamisen tavat ja keinot poikkeavat ainejaotteluun perustuvasta opetussuunnitelmasta, jossa jokaista oppiainetta tavallisesti opiskellaan yksittäisenä kokonaisuutena ja erillään tiedon soveltamisen kontekstista. (Schmidt 1993; Poikela, S. 1998; 2003.)

Kokoavaksi periaatteeksi PBL-toteutuksissa on muodostunut oppimisprosessin kytkeminen joko vaiheittaiseen ongelmanratkaisun etenemiseen tai niin sanottuun oppimissykliin, jossa painotetaan tietämyksen askelittaisista syvenemistä ja vuoroin tapahtuvaa yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Opetusohjelmaan sisältyy säännöllisiä pienryhmissä tapahtuvia ongelmanratkaisuprosessin eri vaiheita toteuttavia istuntoja (tutoriaaleja), joissa opiskelijat keskustelevat annetuista ongelmista, määrittelevät oppimistavoitteita ja prosessoivat hankittua tietoa. Avoimen ongelman perustalta rakentuu oppimisprojekteja, joissa on tutoristuntoja, luentoja, ryhmätöitä,



pienryhmäopetusta, käytännöllisten taitojen harjoittelua ja itseopiskelua. Ongelmanperustaisen oppimisen oppimisympäristössä luentomaisen tiedon välittämisen tarve vähenee ja omatoimisen tiedonhankinnan ja ongelmanratkaisun merkitys kasvaa. (Poikela, S. 1998; 2003.) Keskeiseksi tulee se, kuinka oppimisympäristö tukee tiedonhankinnan, käsitteellistämisen, itse tuottamisen, yhdessä jakamisen ja reflektoinnin prosesseja. Kriittiseksi kohdaksi jää ehkä se, kuinka opitut ongelmanratkaisutaidot siirtyvät koulutuksesta työelämään, sillä ongelmanperustaisen pedagogiikan tuottamista opitun siirtovaikutuksista on vielä kovin vähän tutkimusperustaista tietoa. Ongelmanperustaiseen oppimiseen siirtyminen edellyttää yleensä koko oppilaitoksen sitoutumista, mikä on monissa tapauksissa hyvin jännitteinen ja vaikea lähtökohta.

## Oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen

Viime aikoina on korostettu kontekstuaalisesta näkökulmasta, että tieto oppimisen kohteena tai käyteaineena on hyvin tilanne- ja kontekstisidonnaista (Lave & Wenger 1991; Kauppi 1996). Tiedon situationaalisuuden lähtökohdasta korostetaan oppimisen, ajattelun ja merkitysten sitoutuneisuutta oppimistilanteisiin, ja tilanneyhteys sekä sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttavat olennaisesti oppimisprosessissa rakentuvaan tietoon ja näin myös mahdollisuuksiin yleistää tietoa muihin yhteyksiin. (Brown, Collins & Duguid 1989, Lave & Wenger 1991; Lave 1997.) Tämän johdosta usein kyseenalaistetaan ns. kouluoppiminen eli yleisten, kaikille elämäalueille ja kaikkiin tilanteisiin yleistettävien tietojen ja taitojen oppiminen. Tieto koulutuksen oppimisympäristössä jää asioiden soveltamisen kannalta usein liian abstraktiksi ja irralliseksi.

Situationaalisen kognition teoria painottaakin sitä, että yksilölle merkityksellinen oppiminen on perinteisesti tapahtunut aina jossakin toiminnallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa oppimisympäristössä ja opitut taidot ovat

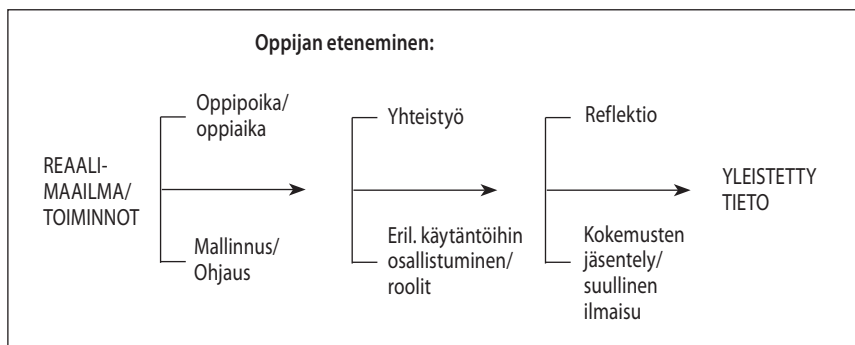
sovellettavissa lähinnä vain samanlaisiin tilanteisiin tai ympäristöihin (Billett 1996; Lave 1997). Oppimisen tilannesidonnaisuuden ylittämistä ja opitun tiedon soveltamista on pohdittu näkökulmista, joissa oppiminen tulkitaan tavoitteiden ohjaamaksi toiminnaksi, jonka tulisi tapahtua mahdollisimman autenttisissa tiedon käytön olosuhteissa ja ympäristöissä (Billett 1996). Oppimisympäristöä ja toimintatapoja pyritään monipuolistamaan sellaisiksi, että ne muistuttavat mahdollisimman paljon reaali maailman luonnollisia toimintatilanteita, joissa opittua on tarkoitus myöhemminkin soveltaa. Toinen lähtökohta on tuoda oppimisympäristöön oppimiskohteita, projekteja ja käytänteitä hyödyntämällä työelämäyhteistyötä tai käytännön työssäoppimiskasjoja. Näin pyritään ylittämään tiedon siirrettävyyden ja yleistettävyyden kuilua. Kognitioiden tilannesidonnaisuutta ja tiedon liikkumattomuuttahan<sup>1</sup> on Laven (1997, 18) mukaan pidetty perinteisen koulumaisen opetuksen erityisenä ongelmana.

Koulutuksessa on mahdollista siirtyä sellaisiin opetuksen ja oppimisen organisoinnin muotoihin, joiden avulla voidaan luoda oppimiselle mahdollisimman autenttinen ja mielekäs ympäristö. Tämä voi tarkoittaa harjoitusympäristöjen kehittämistä ja tekemällä oppimisen lisäämistä. Tietämisen, ajattelemisen sekä ymmärtämisen katsotaan saavan alkunsa käytännön harjoittelusta. Laven (1997) mukaan tulisi pyrkiä siihen, että oppijat saisivat mahdollisuuden itse kehittyä opeteltavissa asioissa, eikä heille tulisi jakaa tietoa valmiiksi pureskeltuna. Heidän tulisi antaa toimia opiskelu- tai harjoittelutilanteissa tasavertaisina jäseninä asiantuntijoiden ja edistyneempien kanssa; näin he samalla saisivat mahdollisuuden kehittää vuorovaikutustaitojaan. Perinteisestä oppisisältöihin pohjaavasta ja opettajajohtoisesta opetussuunnitelma-ajattelusta siirrytään yhä enemmän sellaiseen oppimisympäristöajatteluun, jossa oppimisen ja toiminnan kohteet nousevat todellisen elämän tilanteista ja haasteista.

---

<sup>1</sup> Tiedon liikkumattomuudella (inert knowledge; ks. Renkl, Mandl & Gruber 1996) viitataan ilmiöön, jossa olemassa olevaa ja hankittua teorian tietoa ei käytetä hyödyksi ongelmanratkaisutilanteissa, ts. ei pystytäkseen tiedon soveltamiseen.

Collins, Brown ja Newman (1989) kehittivät niin sanotun cognitive apprenticeship -mallin (kognitiivinen oppiaika tai oppipoikuus) mukaisen ohjausidean käytettäväksi ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä ja käytännön harjoittelussa. Mallin perusidea perustuu ekspertti–noviisi-vuorovaikutussuhteeseen, jossa edetään ekspertin antaman tuen ja vihjeiden avulla asteittain kohti aktiivista ja omaehtoista ongelmanratkaisuprosessia tai toimintaa (ns. scaffolding idea ohjauksessa). Ydinajatuksena on, että käsitteellinen ajattelu ja käsitteillä operointi ovat samankaltaisia prosesseja kuin muutkin työvälineet ja niiden käyttö. Ne voivat tulla täysin ymmärrettäviksi vain todellisissa tai todellisenkaltaisissa tilanteissa. (Brown, Collins & Duguid 1989.) Kognitiivinen oppipoika -malli on jäsennettävissä mallintamisen, ohjauksen, tukemisen, suullisen ilmaisun, reflektion sekä oman toiminnan tutkimisen ja havainnoinnin vaiheista käsin (kuvio 1; Collins, Brown & Newman 1989, 480–486). Esimerkkinä oppipoikamallin soveltamisesta ovat muun muassa sellaiset työssäoppimisen projektit, joissa koulutuksen opetussuunnitelmaan on integroitu käytännön harjoittelua alkaen oppijan oman harjoittelun analysoinnista edeten kohti laajempia yhteistyöyrityksen työkäytäntöjen kehittämishankkeita (esim. Kauppi 1998).



KUVIO 1. Oppijan prosessin eteneminen kognitiivisessa oppipoikamallissa (Brown, Collins & Duguid 1989, 40)

Oppimisympäristön autenttisuuden lisäämisen ajatus on tuonut yksittäisten opetustoimien sijaan niitä toimintoja sekä ohjauksen ja yhteistyön muotoja kuten yhteisöllisyyttä, asiantuntijakulttuuria, eksperttien ajattelun ja ongelmanratkaisuprosessien mallintamista, joiden puitteissa oppimista tuetaan ja ohjataan. Tavoitteena on, että oppijoiden kokemusten karttuessa ja strategioiden kehittyessä lisätään vaatimustasoa ja asioiden monipuolista soveltamista ja omakohtaiset havainnot ja kokemukset nostetaan reflektion kohteiksi. (Korhonen 2003a.) Näin pyritään irrottamaan oppimista yhdestä kontekstista ja laajentamaan opitun sovellusmahdollisuuksia. Ohjaus näyttelee hyvin tärkeää osaa tällaisessa oppimisessä. Kaikkiin oppimisen kohteisiin toiminnallinen tai käytännöllinen harjoittelu ei kuitenkaan sovellu, eikä ekspertti–noviisi-vuorovaikutus ole aina toteutettavissa. Situationaalisen oppimisen malli kuitenkin on sovellettavissa erityisesti oppimisprojektien tai työn yhteydessä tapahtuvaan oppimiseen.

## Oppimisympäristö rajoja ylittäväksi yhteistoimintaympäristöksi

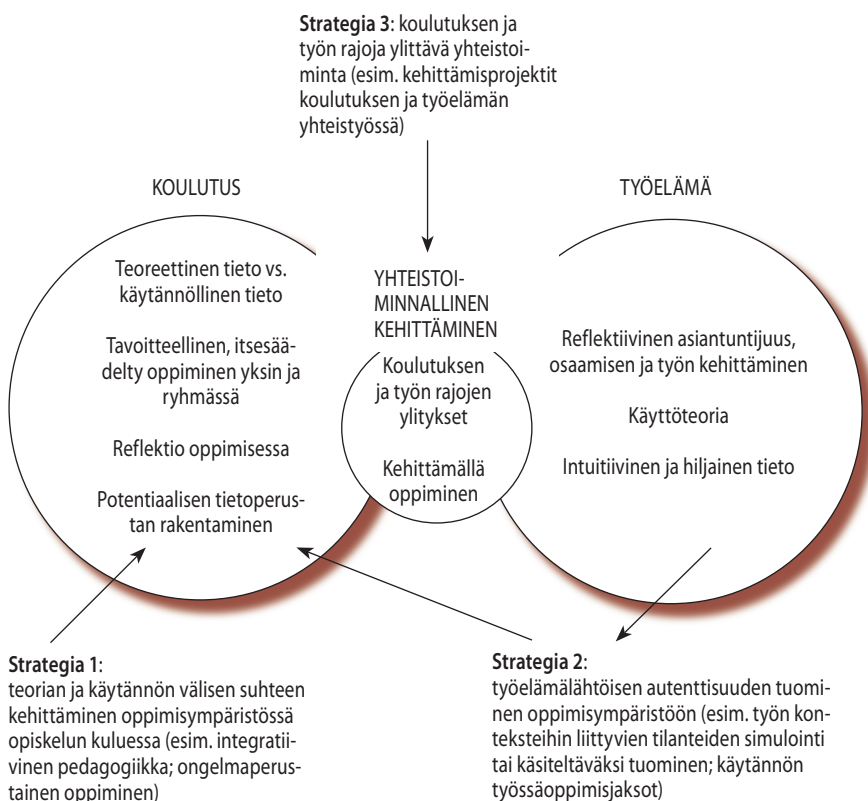
Kulttuurihistoriallisen suuntauksen maaperälle rakentuva toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus ovat tuoneet esille toimintajärjestelmän käsitteen (Engeström 1995). Oppilaitos (myös yliopisto) ja työyhteisö ovat toimintajärjestelmiä, joilla on oppimisen kannalta historiallisesti kehittyvä, yhteisöllinen ja artefaktien värittämä organisaatio ja toimintakulttuuri. Oppilaitosta oppimisympäristönä voidaan kehittää koulutuksen ja työn konteksteja yhdistäväksi rajanylityspaikaksi. Oppilaitos voidaan tätä taustaa vasten nähdä ideaalitalanteessa muutokseen pyrkivänä organisaationa ja ympäristönä, joka voi löytää yhteisiä intressejä ja tehdä yhteistyötä paikallisten työelämän organisaatioiden kanssa. Näin pyritään etsimään ja tuottamaan uusia koulutuksen ja työelämän yhteistoiminnan muotoja. Se voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työssäoppimisen jaksojen yhteyteen integroidaan pienimuotoisia yhteistoi-

minnallisia kehittämisprojekteja, joista vastaa opiskelijan, opettajan ja työpaikkaohjaajan muodostama tiimi (esim. Tuomi-Gröhn 2000). Koulutuksen teoreettinen tieto kohtaa työpaikkojen arkikokemukset, ja parhaimmillaan syntyy hedelmällistä kehittävää vuorovaikutusta kahden järjestelmän välillä. Tätä nimitetään rajavyöhyketoiminnaksi, ja rajanylitystä varten kehitellään yhteiseen kehittämiskohteeseen liittyvää toimintatapaa. Rajoja voidaan ylittää työelämän toimintatodellisuudesta nousevista ongelmista rakentuvilla oppimistehtävillä. Yhteistyötä edistämään perustetaan esimerkiksi oppimisstudioita, joissa päästään yhteistoiminnassa etsimään ja kehittämään ratkaisuja ongelmiin (Tuomi-Gröhn 2001).

Kehittävän transferin eli siirtovaikutuksen käsite on otettu käyttöön kuvaamaan koulutuksen ja työelämän yhteistoimintaa, joka tähtää uusien ratkaisujen kehittelyyn työelämän kehittämistarpeisiin (Tuomi-Gröhn 2000; Engeström 2001). Kyse ei siis ole tiedon siirrosta tai yksilön käsitysten kehittymisestä, vaan kehittämällä oppimisesta. Kehittämisprojekteihin liittyvät oppimistehtävät toteuttavat myös laajemmin ekspansiivisen oppimisen ajatusta. Kehittävän siirtovaikutuksen ja ekspansiivisen oppimisen ominaispiirteitä tässä tapauksessa ovat mm. oppimisen organisoiminen eri toimintajärjestelmiä (oppilaitos ja työpaikka) yhteen kytkeviksi prosesseiksi ja oppimisen kohteen uudelleen hahmottaminen käsitteellistämisen avulla. Uudet käsitteet pyritään ottamaan käyttöön uusina toimintaa jäsentävinä välineinä tai malleina. (Engeström 2001, 24.) Tämä on lupaava malli oppilaitoksen oppimisympäristön monipuolistamiseksi. Kehittävä yhteistoiminta rajavyöhykkeellä vaatii kuitenkin prosessin osapuolilta, kuten oppijoilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta, huomattavan määrän motivaatiota ja sitoutumista kehittämiseen. Lisäksi oppilaitoksen täytyisi suuntautua järjestelmänsä avaamiseen ja monipuolistamiseen ja etsiä työelämäyhteyksiä etsivä, mikä on hyvin haasteellinen lähtökohta ajatellen nykyisiä opetusresursseja yliopistoissa ja korkeakouluissa.

## Työelämäorientaatiota tukevat ohjausstrategiat

Edellä kuvatuissa kolmessa strategiassa on erottavana piirteenä erityisesti se konteksti, jossa oppijat ja ohjaajat toimivat. Kehittävää työelämäorientaatiota voidaan opetuksellisesti ja ohjauksellisesti tukea koulutuksessa opintojen aikana, kentällä tapahtuvassa työssäoppimisessa ja oppilaitoksen ja työelämän yhteistoiminnallisissa kehittämisprojekteissa (kuvio 2). Opintojen aikana kehittävä työelämäorientaatio tarkoittaa muun muassa potentiaalisen tieto-



KUVIO 2. Kehittävän työelämäorientaation ohjausstrategiat

perustan aineksien rakentamisen ja reflektion huomioimista oppimisprosessissa. Oppimisympäristön autenttisuuden lisääminen ja työelämälähtöisten oppimiskokemusten huomioon ottaminen luo sellaista käyttöteoriaa ja asiantuntijuudelle ominaista intuitiivista ja hiljaista tietoa, jota erikoisosaamisessa usein vaaditaan ja joka on tyypillistä erityisesti työssä oppimiselle. Koulutuksen ja työelämän yhteistyössä kehittämällä oppiminen tuo ehkä kaikkein konkreettisimmin esille kehittämisen, uuden luomisen ja aktiivisen suhteen muuttuviin tilanteisiin. Opiskelijat saavat mahdollisuuden osallistua tiedon, palveluiden, työn tai organisaation kehittämiseen liittyviin oppimistehtäviin eli oppia aidosti kehittämällä.

*Ensimmäinen strategia eli teorian ja käytännön välisen suhteen kehittäminen* koskettaa koulutuksen oppimisympäristöä ja sitä, kuinka tätä voidaan monipuolistaa huomioimalla myös käytännöllisen tiedon ja oppijan itsesääteilyä tukevan reflektion roolit oppimisprosessissa. Yliopisto-opetuksessa on perinteisesti luennoitu, ja suosittu itsenäistä kirjallisuuteen tutustumista ja ohjattu seminaari- ja opinnäytetöitä. Teorian ja käytännön suhteen kehittäminen merkitsee teorialiedon monopolin purkamista ja käytännöllisten ongelmien, esimerkkien ja tilanteiden huomioimista opetuksisälloissa ja opintopolun rakentumisessa. Myös oppijan oman persoonallisen kehitysprosessin tarkastelu tulisi ottaa huomion kohteeksi. Oppiaineksen pilkkoutuminen moniin erillisiin opintojaksoihin ei näyttäisi tuottavan kovin integroitunutta tietoperustaa, ellei opetussuunnitelmaa ja ohjausta tarkastella kokonaisuutena. Näistä näkökulmista esimerkiksi teoreettisten kurssien ja metodiopetuksen tehokkaampi integrointi toisiinsa vaikuttaisi hedelmälliseltä. Integratiivisen pedagogiikan mukaisesti toimittaessa opinnoissa tulisi olla riittävästi teoriaa ja käytäntöä toisiinsa kytkeviä sisältöjä ja työskentelytapoja sekä käyttää monipuolisesti erilaisia välittäviä välineitä. Välittävät välineet kuten henkilökohtaisen opintosuunnitelmien laatiminen ja tavoitteiden arvioiminen, oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen, portfoliotyöskentely, ja kehityskeskustelut voivat tuoda näkyväksi oppijan omaa ajattelua ja kehittymisprosessia. Ongelmaperustainen pedagogiikka johtaa puolestaan muokkaamaan ohjausta pienryhmien ongelmaperustaisen prosessin tueksi. Tavoitteena on harjaan-

nuttaa opiskelijoita tehokkaammin jo opiskeluaikana ratkomaan sellaisia käytännöistä nousevia ongelmia, jotka ovat työelämän vaatimassa osaamisessa ja asiantuntijatoiminnassa tyypillisiä. Tämä edellyttää laitoksen kehittämistyötä opetussuunnitelmien integroimiseksi ja koko yhteisön opetus- ja oppimiskulttuurin uudelleenmuotoilemiseksi (Poikela, S. 2003).

*Toisen strategian mukaisesti työelämälähtöisen autenttisuuden tuominen oppimisympäristöön* edellyttää koulutuksen oppimisympäristössä työelämäkäytäntöjen simuloimista tai työn ja tiedon soveltamisen konteksteihin liittyvien toimintatilanteiden tuomista käsittelyn kohteiksi oppimisessa. Tätä voidaan tukea yksinkertaisimmillaan jo sillä, että saadaan käytännön ammatillaisia asiantuntijoiksi sekä tuetaan oppijoiden omakohtaisten käytännön kokemusten reflektointia. Perinteisempi vaihtoehto yliopisto-opetuksessa on integroida opiskeluun käytännön harjoittelujaksoja ja työelämäyhteistyötä esimerkiksi opinnäytteitä tehtäessä. Perinteinen ja tuttu esimerkki työssä-oppimisjaksosta on opettajakoulutukseen ja muihin pedagogisiin opintoihin integroitu opetusharjoittelu, jossa sovelletaan koulutuksessa läpi käytyjä teoreettisia tietoja ja taitoja käytäntöön koulussa oppilaiden parissa. Tavallisesti harjoittelujaksoissa kentällä on ohjaaja ohjaamassa harjoittelijoita opetuksen suunnittelusta alkaen. Tärkeä osa harjoittelua ovat palautekeskustelut ja muut reflektiota tukevat työskentelytavat. Tässä toteutuu situationaalisen oppimisen ja kognitiivisen oppipolkamallin mukainen ohjausideaali ongelman tai tehtävän mallinnuksesta käytäntöihin osallistumisen kautta oppimiskokemusten reflektioon. Ohjauskäytäntöjen tavoitteena on tutkivan ja reflektiivisen työtavan tukeminen harjoittelu- ja opiskeluprosessissa, jotta opiskelija voi monipuolisesti, kriittisesti ja avoimesti tutkia harjoittelun tai esimerkkien kohteena olevaa tilannetta yhdessä muiden opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa (esim. Väisänen & Silkelä 2003; Atjonen 2003). Atjosen (2003) mukaan tärkeää ohjaustilanteessa on pyrkiä saamaan opiskelija käsitteellistämään kokemuksiaan eli muuntamaan teoreettista tietoa käytännölliseksi ja päinvastoin. Ohjaajan tehtävänä on tarjota näitä tilanteita ja mahdollisuuksia sekä ohjata opiskelijan reflektioprosessia. Aito uudistuminen ja kehittävä työelämäorientaatio riippuvat muutoksista niissä ajattelun tiedostamattomissa viitekehyk-



sissä, jotka ohjaavat opiskelijan tulkintoja reaali maailman todellisuudesta (Väisänen & Silkelä 2003).

*Kolmannen strategian eli koulutuksen ja työn rajavyöhykkeellä toimimisen ja rajoja ylittävän yhteistoiminnan organisointi* edellyttää esimerkiksi projektiluonteista kehittämistoimintaa oppilaitoksen ja työelämän kanssa yhteistyössä. Yhteisöjen välisissä rajojen ylitysten verkostoissa tapahtuva oppiminen voidaan Engeströmin (1995; 2004) mukaan kuvata ekspansiivisena oppimisena eli sellaisena syklinä, jossa kyseenalaistamalla ja analysoimalla työelämän toiminnan käytänteitä pyritään löytämään uusia malleja toiminnan kehittämiseksi sekä ristiriitojen ja ongelmien ratkaisemiseksi. Tuomi-Gröhnin (2000) ajatuksia mukaillen voitaisiin oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyössä toteuttamaa työssäoppimismallia kutsua yhteistyö- tai kehittämistiimiksi, kun pyritään etsimään ja tuottamaan kehittyneempiä työelämän työtapoja ja käytänteitä. Tämä strategiana istuisi erittäin hyvin yliopiston tutkivan ja kehittävän työelämäorientaation tukemiseen.

Yliopisto-opetuksen sisältöjen kehittämisessä on jo pidempään nähty tärkeiksi sellaiset opiskelijoiden työelämäyhteydet, jotka tarjoavat elävän keskustuspinnan työelämään ja sen käytänteiden analysointiin (Kajaste 1996) vaikka todellisuudessa työelämäyhteydet vaihtelevat eri oppiaineissa suuresti. Yliopistoinstituution rajojen ylityksistä voi seurata se synergiaetu, että yliopisto saa nopeasti tietoa työelämän kehitymisestä ja muutoksista ja pystyy kehittämään opetustaan ja tutkimustaan. Yhteistoiminnallinen kehittäminen voitaisiin kytkeä alueellisiin ja organisaatiokohtaisiin kehittämishankkeisiin. Ohjauksen kannalta huomio kohdistuu kehittämistoiminnan luonteeseen ja kehittämisen organisoimiseen (esim. kehittämistiimit, oppimisstudiot). Oppiminen yhteiskehittelyn verkostossa voidaan Engeströmin (2004) mukaan kuvata sellaisena uuden kohtaamiseen valmiuksia tuottavana oppimisena, joka perustuu uusien välineiden, mallien ja käsitteiden kehittelyyn yhteistyössä. Yhteiskehittelyssä saavutetaan ja luodaan tietoa ja osaamista toimimalla ikään kuin sellaisella lähikehityksen vyöhykkeellä, joka merkitsee sekä kehittämistoiminnassa mukana olevien oman osaamisen ja ajattelun kehittymistä että kehittämiskohteena olevien käytänteiden, toimintamallien ja välineiden

kehittymistä. Kehittävän työelämäorientaation (vrt. kehittävä transfer; Tuomi-Gröhn 2000) tavoitteena on kehittää sekä työpaikan toimintoja että tuottaa opiskelijoille, ohjaajille ja opettajille välineitä muutoksien kohtaamiseen. Ohjauksellisesti työelämäyhteistyö ja yhteistoiminta vaativat suunnittelua, tavoitteiden luomista ja osallistujien sitoutumisen edistämistä. Kehittämistoiminnan välttämättömiä edellytyksiä ovat rakenteen luominen yhteistoiminnalle ja työnjaon ja yhteistyön tukeminen prosessin kuluessa. Tarve näyttäisi olevan erityisesti sellaisille kehittämisen kohteille, jonka kaikki yhteistyön osapuolet kokisivat itselleen merkitykselliseksi (Talvitie ym. 2002).

## Yhteenvetoa

Edellä kuvatut kehittävää työelämäorientaatiota tukevat ohjauksen strategiat tuovat näkyvämmäksi niitä ohjaajan ja opiskelijan kohtaamisen rajapintoja, jotka liittyvät työelämäorientaation vahvistamiseen yliopisto-opiskelussa. Tärkeitä olisi tuoda ohjauksen huomion kohteeksi kokonaisvaltaisesti opiskelijan kehitymisprosessia opintojen aikana sekä rakentaa mahdollisuuksia monipuoliselle työelämäyhteistyölle. Jos yliopisto-opetuksessa tietyssä oppiaineessa tai koulutusohjelmassa kehittävä työelämäorientaatio on vahvaa, on opinnoissa ja ohjauksessa todennäköisesti mukana elementtejä useammastakin tässä nimetystä strategiasta. Esimerkkinä on opetussuunnitelman ja ohjauksen toteuttaminen ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti ja sisällyttämällä ohjattuja käytännön työssäoppimisjaksoja monipuolisesti osaksi opintoja, kuten Tampereen yliopistossa on tehty muun muassa lääkärikoulutuksessa, lastentarhanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajakoulutuksessa. Jos työelämäorientaatio puolestaan on heikosti esillä koulutusohjelmassa, on opetussuunnitelmassa ehkä vain jokin yksittäinen irrallinen palanen työelämäyhteyksien muodoista (esim. valinnainen harjoittelujakso jossain kohdin opintoja). Työelämäorientaatiota voidaan tietoisesti kehittää edellä kuvattujen strategioiden avulla, jolloin tavoitteena voi olla saada yliopisto-opintoihin

työelämäorientaatiota tukevaa oppimisympäristöä. Tällaiset oppimisympäristöt parhaimmillaan muodostuvat avoimiksi ympäristöiksi, joissa opiskelijoilla on monipuolisia kontaktipintoja tiedon soveltamiseen työelämässä.

Työelämässä tarvittava asiantuntijuus on erilaisten osaamisalueiden integroitunutta hallintaa. Akateemisen koulutuksen tuottama asiantuntijuus voisi olla sellaista korkeatasoista osaamista, joka näkyy joustavana, luovana, kehittävässä ja tietoisena toimintana uusissa ja haasteellisissa olosuhteissa (Soini 1999). Kuten asiantuntijuuden ja oppimisen tutkijat ovat korostaneet (mm. Bereiter ja Scardamalia 1993; Tynjälä 2003; 2004), koulutuksen kautta hankittu teoreettinen tieto muuntuu asiantuntijan käytännölliseksi tiedoksi ongelmanratkaisun ja kokemuksen kautta. Teoreettisen ja käytännön tiedon lisäksi kolmannen asiantuntijuuden osa-alueen eli reflektiivisen tietoperustan kehittäminen on erityisen tärkeää, jotta päästäisiin kohti integroitunutta asiantuntijuuden tieto- ja toimintaperustaa. Kehittävän työelämäorientaation taustalla on käsitys reflektiivisestä asiantuntijuudesta, joka merkitsee toiminnan sisältöihin, prosesseihin ja taustalla vaikuttaviin perusteisiin liittyvää uudistavaa oppimista (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000). Yliopistotutkimuksen suorittaneilta odotetaan korkeatasoista ja erikoistunutta osaamista, jolle on ominaista tutkiva, kehittävä ja itsearvioiva työtapo. Yliopistokoulutuksen kannalta ratkaisevaa on se, luodaanko työelämäorientaatiota ja työelämäyhteyksiä vahvistamalla sellaista potentiaalista tietoperustaa opintojen aikana, joka antaisi riittävästi aineksia reflektiiviselle asiantuntijuudelle sekä työn ja osaamisen kehittämiseen muuttuviin tiedon soveltamisen konteksteihin.



Helvi Kaksonen

## TYÖSSÄOPPIMISEN OHJAUS VARHAISKASVATUKSEN ONGELMAPERUSTAISessa OPPIMIS- JA TIETOYMPÄRISTÖSSÄ

Koulutuksen ja työelämän väliset yhteydet ovat olleet ajankohtaisia kysymyksiä myös akateemisilla koulutusaloilla. Yhtäältä ydinkysymyksenä on ollut, miten luodaan yhteys teorian ja käytännön välille. Toisaalta huomion keskiössä on ollut se, kuinka tuotetaan ammatin edellyttämää asiantuntijuutta ja osaamista nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin ja muutoksen aktiiviseen kohtaamiseen. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 297–301.) Osana korkeakoulututkintojen järjestelmien harmonisointia on käynnistynyt myös akateemisen koulutuksen tutkinnonuudistus. Tämä Bolognan prosessi sai alkunsa vuoden 1998 ns. Sorbonnen julistuksesta, jossa Saksan, Ranskan, Italian ja Ison-Britannian korkeakoulutuksesta vastaavat opetusministerit allekirjoittivat yhteisen julistuksen. Asiakirja laajeni seuraavana vuonna Bolognan prosessina tunnetuksi asiakirjaksi, jonka allekirjoitti Bolognassa 29 Euroopan maan opetusministerit. Tavoitteena on synnyttää vuoteen 2010 mennessä yhteinen, muihin maanosiin verrattuna kilpailukykyinen ja vetovoimainen eurooppalainen korkeakoulutusalue. Prosessi sisältää kuusi tavoitetta: ymmärrettävät ja yhdenmukaiset tutkintorakenteet, opintojen mitoitussjärjestelmien käyttöönotto, liikkuvuuden lisääminen sekä laadunarvioinnin ja korkeakoulutuksen eurooppalainen ulottuvuus. (<http://www.minedu.fi/koulutus/yliopistokoulutus/bologna/prosessi.html>.) Suomessa Bolognan prosessin yhtenä tavoitteena on muun muassa alemman kandidaatintutkinnon kehittäminen työelämäkelpoisuuden tuottavaksi.

Yliopiston perinteisten tehtävien rinnalle on noussut alueellinen vaikuttavuus ja työelämäyhteyksien edistäminen. Akateemisen koulutuksen ja opetussuunnitelmatyön pedagogisina kehittämishaasteina ilmenee muun muassa kaksi kysymystä: miten koulutukseen sisältyvät työelämäyhteydet, erityisesti harjoittelu, integroidaan tiiviimmin osaksi opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöjä ja miten eri opintojaksoihin liittyvää harjoitteluprosessia ohjataan.

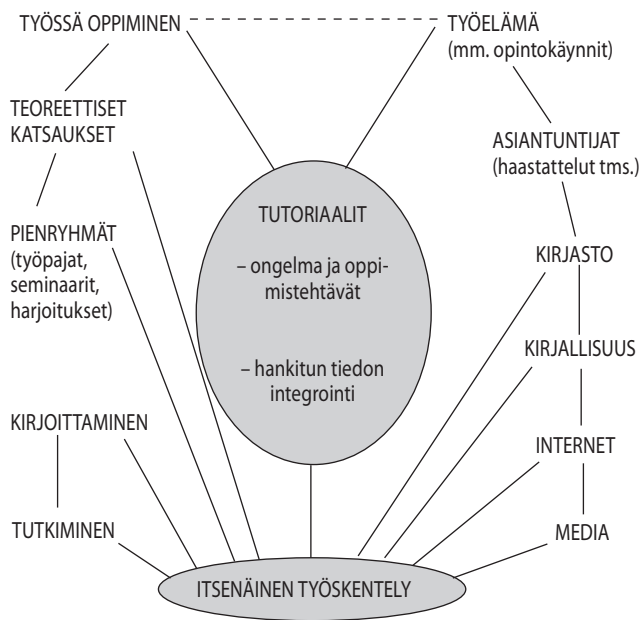
Artikkelissa kuvataan työssäoppimisen ohjausta ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Kontekstina on Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen varhaiskasvatuksen yksikössä toteutettava lastentarhanopettajan koulutus. Opiskelijoiden työssäoppimisella tarkoitamme pitkäkestoista harjoittelua jossakin varhaiskasvatuksen ympäristössä, prosessin ollessa kokonaisvaltaista, yhteisöllistä, tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua. Työssäoppimista ja muita työelämäkontakteja sisältyy eri opintojaksoihin integroituneena heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Työssäoppiminen käynnistyy opintojaksoon liittyvästä ongelmasta, joka suuntaa oppimista. Ohjausprosessi jäsennetään kolmeen eri vaiheeseen: 1) valmistautuminen työssäoppimiseen, 2) työssäoppiminen sekä 3) työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen. Koulutuksen ohjaajan, tutorin sekä työpaikan ohjaajan, mentorin, ohjausta luonnehditaan oppimiskumppanuudeksi. Ohjaus on parhaimmillaan yhteisöllinen oppimisprosessi koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä.

## Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä

Opetussuunnitelma on keskeinen opetuksen kehittämisen väline. Opetussuunnitelman käsitteen tarkasteluun on monia eri lähestymistapoja. Opetussuunnitelmien lähtökohdilla on nähty olevan merkitystä siihen, millaiseksi oppimisympäristö kulloinkin muotoutuu (Nummenmaa & Virtanen 2002).

Taustateoreettisten lähtökohtiensa osalta opetussuunnitelmat voidaan luokitella muun muassa kolmeen erilaiseen epistemologiseen kategoriaan tai metaorientaatioon: transmissio-orientaatio, transaktio-orientaatio ja transformaatio-orientaatio (Miller & Seller 1990). Transmissio-orientaatiossa oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä. Opetuksen keskiössä ovat oppiaine ja opettaja. Tieto käsitetään yleiseksi ja objektiiviseksi. Transaktio-orientaatiossa oppimista kuvataan tiedon konstruointina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tieto nähdään subjektiivisena ja kokemukseen liittyneenä, ja oppimisessa painottuu yhteisöllinen ongelmanratkaisu. Opetus voi olla luonteeltaan monitieteistä, mutta opettaja vastaa sisältöjen valinnasta ja tavoitteiden muotoilusta. Transformaatio-orientaatiossa pyritään opiskelijan henkilökohtaisen ja sosiaalisen kehittymisen edistämiseen. Tieto on luonteeltaan yksilön merkityksiin kiinnittyvää prosessitietoa. Opiskelija nähdään aktiivisena, motivoituneena ja itseohjautuvana. Oppiminen on luonteeltaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Opettaja toimii oppimisen ohjaajana ja organisoijana. Transformaatio-orientaatiossa voidaan nähdä samoja lähtökohtia kuin ongelmaperustaisessa oppimisessä, jota kuvataan seuraavaksi. (Miller & Seller 1990; Poikela 1998, 13–14.)

Ongelmaperustainen oppiminen on nähty lähinnä koulutus- ja oppimiskulttuuria uudistavana strategiana, jossa pyritään koulutuksen ja työelämän osaamisvaatimusten integrointiin jo koulutusprosessin aikana. Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä vuonna 1999 käynnistynyt opetussuunnitelmauudistus kytkeytyy yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmien yleisiin muutospirteisiin ja työelämän uusiin osaamisvaatimuksiin. (Ks. Karila & Nummenmaa 2002, 25; Poikela & Nummenmaa 2002, 33–35.) Opetussuunnitelmassa voidaan opetustavoitteiden, -sisältöjen ja -menetelmien lisäksi kuvata opiskelijoiden oppimisprosesseja ja oppimisympäristön suunnittelua, jolloin opetussuunnitelmasta muodostuu ”oppimisen pienoismaailma” (ks. Ropo 1994, 91). Ongelmaperustainen opetussuunnitelma (Problem Based Learning, PBL) on kuvattavissa tutoriaalinen ympärille (kuvio 1) rakentuvaksi tieto- ja oppimisympäristöksi.



KUVIO 1. Ongelma-perustainen opetussuunnitelma tietoympäristönä (Nummenmaa & Virtanen 2002, 39; vrt. Poikela 2001, 114)

Varhaiskasvatuksen yksikössä työelämäyhteydet ovat osa akateemisen koulutuksen oppimisympäristöä ja tiedonhankinnan muotoja. Opiskelu tapahtuu pienryhmissä, tutoriaaleissa, jotka koostuvat 8–12 opiskelijasta sekä opettajatutorista. Oppimisprosessi käynnistyy työelämästä ja ammatillisista käytännöistä nousevista kysymyksistä. Nämä voivat olla tapauksia, tehtäviä tai skenaarioita. Opiskelijat tutkivat tutoriaaleissa aikaisempaa kokemustietoaan sekä arvioivat, millaista teoriaa ja käytäntöä he tarvitsevat. Tutoriaalityöskentely jakautuu kahteen vaiheeseen, joiden välissä on ongelmanratkaisemiseen liittyvä itsenäisen opiskelun vaihe. Oppimisen lähtökohtana olevat ongelmat suunnitellaan niin, että ne edustavat mahdollisimman aidosti työelämässä kohdattavia kasvatusta ja opetustilanteita. Ongelmien tulisi olla luonteeltaan sellaisia, että ne paljastavat varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen liittyviä



uskomuksia ja käsityksiä ja haastavat opiskelijat kriittiseen reflektioprosessiin pohtimaan oman ajattelunsa ja toimintansa perusteita. (Mezirow 1995; Nummenmaa, Kaksonen, Karila & Viittala 2002, 92; Nummenmaa & Virtanen 2002, 43; Poikela 2001, 102.) Seuraavassa kuvataan tarkemmin työssäoppimisen integroitumista osaksi ongelmaperustaista (PBL) opetussuunnitelmaa.

## Työssäoppiminen osana PBL opetussuunnitelmaa

Kehitettäessä ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa ja oppimisympäristöä, koulutuksen ja työelämän kohtaaminen on ollut keskeisellä sijalla. Tämän kehittämistyön yhtenä tavoitteena on ollut opiskelijoiden työkontekstissa tapahtuva työssäoppiminen (harjoittelu) sekä sen aseman ja merkityksen selkiyttäminen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä. Työssäoppimisella voidaan tarkoittaa sekä työelämässä olevien henkilöiden työn yhteydessä tapahtuvaa oppimista että opiskelijoiden koulutukseen sisältyvää harjoittelua työelämässä (Tynjälä & Collin 2000, 293). Opetussuunnitelmauudistuksen myötä olemme käsitteellistäneet harjoittelun työssäoppimisen prosessiksi ja sen ohjaamiseksi, jotka ovat edellyttäneet uudenlaisten toimintamallien kehittämistä. (Nummenmaa 2002.)

Lähtökohtana työssäoppimisen organisoimiselle on ollut käsitys, että tiedon oppiminen ja käyttäminen eivät ole erillisiä tapahtumia vaan kyse on saman prosessin eri vaiheista (Tynjälä & Collin 2000, 295). Ajatuksen taustalta on löydettävissä myös yhtymäkohtia Deweyn käsitykseen tiedon ja toiminnan suhteesta, jossa ei tarvita jyrkkää erottelua teorian ja käytännön välillä (Dewey 1999/1929). Prosessissa ei ole kyse kontekstista irrallaan olevista, yksittäisistä oppimistavoitteista ja mahdollisesti teknisesti painottuvasta erillistaitojen harjoittelusta. Työssäoppimisen -käsitteellä viittaamme kokonaisvaltaiseen, tavoitteelliseen, ohjattuun, arvioituun ja yhteisölliseen osallistumisprosessiin tiettyssä varhaiskasvatuksen kontekstissa. (Ks. Lave &

Wenger 1991.) Opiskelijoiden koulutukseen kuuluvia muita työelämän yhteistyön muotoja ovat erilaiset tutustumis-, oppimis- ja harjoitustehtävät, tehtäväorientoituneet projektit sekä työelämälähtöiset tutkimusprojektit varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Työssäoppimisjaksoja ja työelämäkontakteja on eri opintojaksoihin integroituneina ensimmäisestä opiskeluvuodesta alkaen. Työssäoppiminen ei tarkoita pelkästään sitä, että teoriaopiskelua seuraava tiedon käytäntöön soveltaminen, vaan käsitämmme prosessin sellaiseksi, missä opintojaksoihin integroituneena teoria ja käytäntö vuorottelevat. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 296–300.)

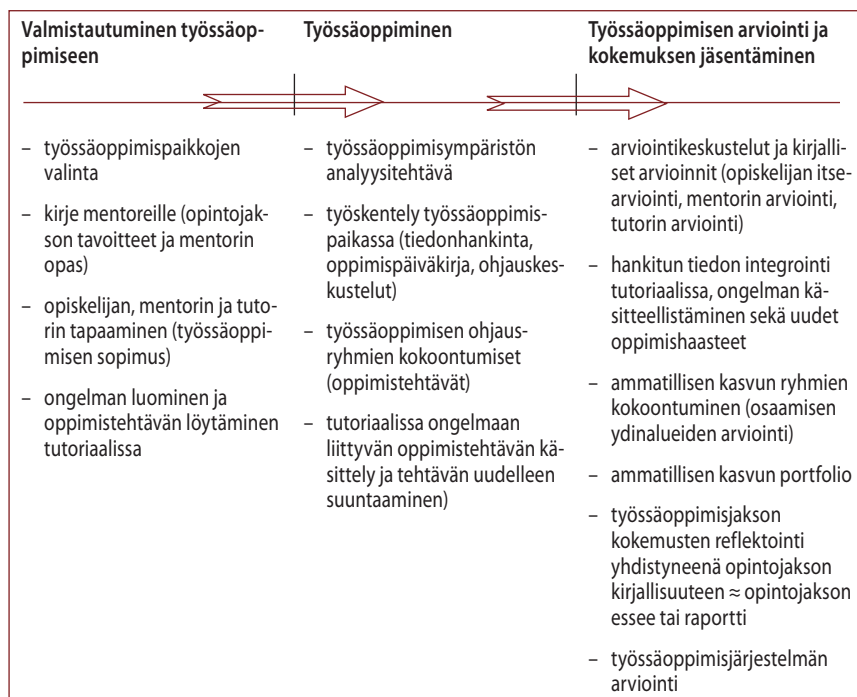
Työssäoppimisen tavoitteena on asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen. Asiantuntijuuden luonteen ymmärrämme muun muassa dynaamisena suhteena ja yhteisöllisenä toimintana. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisutoimintana. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden keskeisiksi tekijöiksi nousevat siten teorian ja käytännön integroituminen sekä itsesäätelytaitojen kehittyminen. (Ks. Tynjälä & Collin 2000, 296.) Opiskelijoiden työssäoppimiseen sisältyy myös tutoriaalityöskentelyä. Työn ja koulutuksen oppimisympäristöt kytkeytyvät ongelmanratkaisun kautta toisiinsa. Tarkasteltava ongelma toimii viitekehyksenä sille, mitä opiskelijan tulisi oppia opintojakson aikana. Opiskelijoiden työssäoppimisen yhteisiä tunnuspiirteitä ovat muun muassa kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus, tilanteeseen sidottu toiminta sekä yhteisöllisyys. Näin ollen ei ole kyse pelkästään tietojen ja taitojen oppimisesta vaan työssä opitaan myös kulttuurisia ja sosiaalisia toimintatapoja. (Tynjälä & Collin 2000, 295.)

## Työssäoppimisen ohjaus

Ongelmaperustainen työskentely on merkinnyt opetuskulttuurin muutosta ja uudenlaisen opettajan roolin tiedostamista ja toteuttamista. Koska oppimisen ohjaaminen on kompleksinen ja monivivahteinen ilmiö, olemme

tarvinneet opettamiskäsitteen rinnalle ja sijaan ohjaamisen ja tutoroinnin käsitteet, jolloin ohjaaminen voidaan nähdä opettamista laaja-alaisempana toimintana ja tutorointi opettajan työn yläkäsitteenä (ks. Lehtinen & Jokinen 1996, 32; Nummenmaa 2002). Työssäoppimisen ohjaamisesta vastaa työpaikalla kokenut työntekijä, mentor ja koulutuksessa opettaja, tutor. Ohjaus on yksikössämme määritelty opiskelijan ja oppimisen ohjaajan väliseksi ohjaukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa oppiminen tapahtuu kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Ohjauksella on kaksi keskeistä tavoitetta. Yhtäältä ohjauksen tavoitteena on, että opiskelija pystyisi paremmin toimimaan niiden tietojen ja taitojen pohjalta, joita hän on koulutuksessa hankkinut. Toisaalta ohjauksen avulla pyritään tukemaan opiskelijan ammatillisen osaamisen kehittymistä ja hänen henkilökohtaista kasvuaan. (Nummenmaa ym. 2002, 103.) Ohjauksen mieltäminen prosessiksi painottaa toiminnan suunnitelmallisuutta ja oppimisen luonnetta kokonaisvaltaisena tapahtumana. Tutorin ja mentorin rooleja ja ohjauksellista vuorovaikutusta luonnehdimme oppimiskumppanuudeksi, jolloin vuorovaikutus on kehittävä ja se sisältää keskinäisen sitoutumisen. Oppimiskumppanuudessa on keskeistä vastavuoroisen oppimisen periaate, joka sisältää yhteistoiminnallista tutkimista, dialogia sekä reflektiivistä oppimista. (Nummenmaa ym. 2002, 103; Peavy 1999; Vanhalakka-Ruoho 1999, 44–48.)

Opiskelijoiden työssäoppimisen prosessi ja sen ohjaus jäsentyy ajallisesti ja sisällöllisesti kolmeen eri vaiheeseen (kuvio 2): **1. Valmistautuminen työssäoppimiseen, 2. Työssäoppiminen ja 3. Työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen** (vrt. Pasanen 2004, 156).



KUVIO 2. Työssäoppimisprosessin ja sen ohjauksen vaiheet (vrt. Pasanen 2004, 156)

## Ohjaus työssäoppimiseen valmistautumisessa

Ensimmäinen vaihe työssäoppimiseen valmistautumista on **työssäoppimispaikkojen valinta**. Päiväkotien toimintakulttuurit vaihtelevat (Karila 1997, 57-63) ja oppimisympäristö voi olla opiskelijan oppimista edistävä tai ehkäisevä (Mäkeläinen 2000, 93). Oppimisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota työssäoppimispaikkojen ja mentoreiden valintaan, jotta opiskelija saisi ohjausta eivätkä toiminnan tavoitteet olisi pahasti ristiriidassa koulutuksen ja opiskelijoiden tavoitteiden kanssa (Nummenmaa 1993, 94; Tynjälä & Collin

2000). Yksikössämme on kiinnitetty huomiota yhtäältä siihen, että mentoreilla olisi koulutusta ja kokemusta ohjauksesta ja toisaalta siihen, että oppimisympäristöissä olisi käynnissä kehittämistoimintaa. Työssäoppimispaikka ja ohjaussuhde ovat parhaimmillaan pysyneet samoina koko lukukauden. Jatkuvuutta on kuitenkin haitannut päiväkotien henkilökunnan työsuhteiden katkonaisuus ja henkilökunnan vaihtuvuus. Pyrkimys jatkuvuuteen on merkinnyt muun muassa sitä, että opiskelija on voinut käydä samassa päiväkodissa tekemässä eri opintojaksoihin liittyviä oppimistehtäviä ennen varsinaista työssäoppimisjaksoa. Näin oppimisympäristö on tullut tutuksi jo etukäteen.

Jotta työssäoppimiseen voidaan luoda samansuuntaista orientaatiota, tarvitaan mentoreiden ohjauskoulutusta. Yksikössämme on järjestetty lukuvuonna 2003–2004 yhden lukukauden kestävä **mentorkoulutusta**, jossa mentorit ovat perehtyneet koulutuksen tavoitteisiin, ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan ja opiskeluun sekä työssäoppimisen ohjaamiseen ja arviointiin. Lisäksi mentoreille on järjestetty muuta täydennyskoulutusta ja informaatiotilaisuuksia mahdollisuuksien mukaan. Ennen opintojakson alkua mentoreille lähetetään kuvaus opintojakson tavoitteista ja sisällöstä. Lisäksi mentorit saavat oppaan, jossa kerrotaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden rakentumisesta, työssäoppimisen ohjauksesta ja arvioinnista sekä työelämäjaksoista. Kunkin jakson kohdalla on kuvattu oppimisympäristö, oppimisen kohde, tiedonhankinnan tapa ja oppimisen ohjaus. Oppaalla on pyritty luomaan yhteistä orientaatiota tulevasta työssäoppimisjaksosta. Kuvauksen oppimistehtävineen on ajateltu helpottavan ohjauksen ja arvioinnin kohdistamista varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden muodostumisen ja oppimisen ydinkysymyksiin. Opiskelijoille osaltaan voi tuoda turvallisuutta tietoisuus siitä, että ohjaajat ovat selvillä työssäoppimisen sisällöstä ja periaatteista. (Ks. Pasanen 2004, 158.)

Työssäoppimisen kontekstuaalisuus tarkoittaa oppimistavoitteiden osalta muun muassa sitä, että koulutuksen, opiskelijan ja työpaikan tavoitteet kohtaavat. Tavoitteiden asettelu ei tapahdu yksisuuntaisesti oppilaitoksesta työelämään. Työssäoppimisjaksoa edeltävässä tapaamisessa opiskelija, tutor ja mentor keskustelevat yhdessä opintojaksoon liittyvistä odotuksista sekä

siitä, millaisia sitoumuksia ollaan valmiita tekemään. Näin luodaan yhteistä ymmärrystä työssäoppimisen prosessista (ks. Pasanen 2004, 162). Työssäoppimisjakson alussa tehtävässä kirjallisessa oppimissopimuksessa yhdistyvät koulutuksen opintojaksoa koskevat tavoitteet, opiskelijan tavoitteet sekä oppimisympäristön piirteet. Sopimuksen tarkoitus on sitouttaa sekä ohjaajat että opiskelijat yhteiseen oppimisprosessiin.

## Ohjaus työssäoppimisen aikana

Työssäoppimisen kontekstit voidaan nähdä monitasoisina, jolloin siinä ovat läsnä yksilöllisen työn, ryhmän ja koko työyhteisön (organisaation) työn kontekstit. Konteksti sisältää toimintatilanteissa vaikuttavat tekijät, ympäristöön sisältyvät merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet. Kussakin kontekstissa toimijat muodostavat merkityksiä esimerkiksi tiedosta, osaamisesta ja asiantuntijuudesta. Oppiminen on monisuuntainen tapahtuma, missä toimijat voivat myös muokata kontekstia. (Ks. Järvinen & Poikela 2000; Karila & Nummenmaa 2001; Tynjälä & Collin 2000.) Opiskelutoverit, tutorit ja mentorit, koulutus- ja työyhteisö sekä yhteiskunnallinen todellisuus ovat osa työssäoppimisen kontekstia. Työssäoppimisjaksolla kohtaavat eri instituutioiden näkökulmat ja merkitykset, mikä tarkoittaa opiskelijoillamme varhaiskasvatuksen instituutiota ja yliopistoinstituutiota (ks. Pasanen 2004, 167). Lisäksi opiskelijoilla ovat omat yksityiselämän kontekstinsa, joissa oppimista tapahtuu myös opintojaksojen aikana (ks. Mäkeläinen 2000, 91; Vaherva 1998).

Työssäoppimisen näkeminen arkielämän konteksteissa tapahtuvana prosessina merkitsee ohjaamisen kannalta muun muassa sitä, että työpaikkaa oppimisympäristönä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmista. Opiskelijaa ohjataan näkemään työn ja työyhteisön kokonaisuus ja tunnistamaan sen kulttuurisia piirteitä (ks. Karila 1997; Pasanen 2004, 159). Tämän vuoksi jokaisen työssäoppimisjakson alussa opiskelijat analysoivat työpaikkaa oppimisympäristönä. Tämä **toimintaympäristön kuvaus** sisältää seuraavat alueet: fyysinen, sosiaalinen, toiminnallinen ja taloudellinen toimintaympä-

ristö (Järvinen-Taubert & Valtonen 1999; ks. Mäkeläinen 2000, 93-94). Muut **oppimistehtävät** muodostuvat koulutuksen asettamista joko yksittäisen opintojakson tai tutoriaalın tavoitteista, opiskelijan itsensä asettamista tavoitteista tai laajemmista koko koulutusprosessiin liittyvistä tehtävistä. Oppimistehtävät ovat luonteeltaan tutkivia ja soveltavia kiinnittyen opintojakson ydinainekseen. Opiskelijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset pyritään huomioimaan tehtävissä, jotka parhaimmillaan tukevat opiskelijan itseohjautuvuutta. Tutorin tehtävänä on seurata opiskelijan tehtävänasettelua, että se ohjaisi opiskelijaa teorian ja käytännön integrointiin sekä kriittiseen tietoisuuteen omasta oppimisestaan ja reflektoinnistaan. (Lonka & Lonka 1991; Mezirow 1995; Nummenmaa ym. 2002, 100.)

Oppimistehtäviä käsitellään työssäoppimisen aikana kahdesta neljään kertaan kokoontuvissa tutorin ohjaamissa **ohjausryhmissä**. Kyse on struktuuridusta ryhmäohjauksesta, jossa on keskeistä selkeästi määritellyt tavoitteet, oppimista edistävät työskentelypuitteet ja oppimistehtävät (ks. Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000). Ohjauksessa painottuu sekä tehtävä- että prosessorientaatio, ja ohjauksessa ovat esillä osallistujien tietojen ja taitojen lisäksi uskomukset, tunteet, ajatukset ja toiminta (Vanhakka-Ruoho 2004, 136). Ohjaus tapahtuu muun muassa opiskelijan oppimispäiväkirjapohdintojen tai videoitujen tilanteiden analysoinnin pohjalta. Pienryhmäkokouksissa opiskelijat voivat saada toisiltaan myös vertaisohjausta. Tutor käy viimeisessä jaksossa ohjaamassa opiskelijaa työssäoppimispaikalla. Viimeistä työssäoppimisjaksoa lukuun ottamatta opiskelijat toimivat pareittain. Tämän käytännön on ajateltu tarjoavan mahdollisuuden yhteisten pohdintojen ja reflektion syntymiselle sekä vertaisohjaukselle.

Työssäoppimisen aikana opiskelijat pohtivat, jäsentävät ja arvioivat **oppimispäiväkirjassaan** kokemuksiaan, toimintaansa ja oppimistaan. Tämän työskentelyn avulla he voivat myös seurata oman ajattelunsa kehittymistä. Oppimispäiväkirja tarjoaa lisäksi mahdollisuuden hankalien tilanteiden ja tuntemusten käsittelyyn. Vaikka opiskelija kirjoittaa oppimispäiväkirjaa ensisijaisesti itselleen, sitä käytetään mieleenpalauttamisen välineenä ohjauskeskusteluissa. (Pasanen 2004, 166.)

Jakson aikana sekä mentor että tutor ohjaavat opiskelijaa keskustelujen avulla. **Ohjauskeskustelu** voidaan nähdä ammatillisena keskusteluna, jolle on ominaista suunnitelmallisuus, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutteisuus (Nummenmaa ym. 2002). Ammatillisella ohjauskeskustelulla viitataan Nummenmaan (1992) mukaan myös institutionaaliseen toimintaan. Tällöin ohjauksen kohteena voi olla yksilö tai ryhmä ja ohjauksessa käytetään erilaisia menetelmiä. Ohjauskeskustelussa mentor/tutor ja opiskelija tarkastelevat opiskelijan toimintaa sekä osaamista oppimistavoitteiden ja oppimissopimuksen pohjalta. Ammatillisen osaamisen kehittämiseksi työssäoppimisen ohjauksessa analysoidaan opetus- ja kasvatustilantilanteita, selvitetään niissä ilmeneviä kysymyksiä sekä pyritään kytkemään tapahtumat ja ilmiöt teoreettisiin yhteyksiinsä. (Nummenmaa ym. 2002, 102–104.)

Ohjauskeskustelun välineinä ovat muun muassa aktiivinen kuuntelu, kysyminen, selventäminen, tarkentaminen sekä sopiminen. Opiskelijoiden ohjauksessa tutor käyttää analysoinnin apuna tutkimukseen perustuvia jäsenyksiä muun muassa varhaiskasvatuksen osaamisen ydinalueista (ks. Karila 1997; Karila & Nummenmaa 2001). Mentor hyödyntää opiskelijan ohjauksessa työpaikan kontekstin tuntemusta. Vaikka mentorointi parhaimmillaan toimii tasavertaisen kumppanuussuhteen perusteella, opiskelijan ja ohjaajan suhde on roolisuhte. Mentor on tietyn organisaation ja ammatin edustaja ja opiskelijan asiantuntijuuden ja osaamisen kehittyminen ovat analysoinnin ja arvioinnin kohteena. (Nummenmaa ym. 2002, 105; Nummenmaa & Ruponen 1994.) Mentorin ja opiskelijan roolit muuttuvat opiskelijan osaamisen lisääntyessä. Mentor pyrkii toiminnallaan tekemään itsensä tarpeettomaksi, jolloin tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään itseohjautuvaksi ja autonomiseksi osaajaksi, joka kykenee toimimaan uusissa työtilanteissa ja uusien haasteiden parissa. Tässä oppimisprosessissa opiskelijan omalla aktiivisuudella on keskeinen asema. (Nummenmaa ym. 2002, 106.)

Työssäoppimisen aikana opiskelijat kokoontuvat tutoriaaleihin käsittelemään ongelmaan liittyviä oppimistehtäviä ja integroimaan kokemuksiaan teoreettisen tiedon avulla. Tieto rakentuu tutoriaalissa kokemuksen, sen analysoinnin, jäsentämisen ja uudelleen käsitteellistämisen avulla (ks. Poike-



la 2001; Poikela 1998). Työssäoppimisessa korostuu yksilöllisen tiedonmuodostusprosessin lisäksi myös yhteisöllisyys, jolloin tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvana tulkintana ja merkityksenantona. Hankittu kokemus sisältää myös hiljaista tietoa ja käsittää yksilönäkökulman lisäksi yhdessä tapahtuvaa ongelmanratkaisua, pohtimista ja tukea. (Nonaka & Takeuchi 1995; Nummenmaa ym. 2002; Tynjälä & Collin 2000.) Kokemus ei sinänsä vielä merkitse oppimista, vaan siihen liittyy olennaisesti kokemuksen reflektointi ja teoreettinen pohdiskelu eri konteksteissa (Järvinen & Poikela 2000). Collinin ja Tynjälän (2002, 47) mukaan työssäoppimisessa on oleellista teoreettisen tiedon ja kontekstiin sidotun ongelmanratkaisun kytkeminen toisiinsa. Mikäli teoreettista tietoa käytetään ongelmanratkaisuun, se muuttuu hiljaiseksi tiedoksi jossain määrin jo koulutuksen aikana (mt.). Tämän prosessin ohjauksessa tutorilla on tärkeä tehtävä.

## Työssäoppimisen arviointi ja kokemusten jäsentäminen

Vaikka mentorin ja tutorin palautteen antoa ja arviointia tapahtuu prosessin omaisesti koko työssäoppimisjakson ajan, jakson päätyttyä arvioidaan työssäoppimista kokonaisvaltaisesti. Arvioinnissa on tärkeintä opiskelijan oppiminen. Työelämään liittyvissä jaksoissa arviointi voi painottua tuotokseen ja/tai prosessiin riippuen siitä, millaiset tavoitteet jaksolle on asetettu. Tehtäväpainotteisissa jaksoissa korostuu oppimistehtävien arviointi, kun taas pitkäkestoisemmissa työssäoppimisen jaksoissa arviointi tapahtuu laajemmasta perspektiivistä. Arviointikriteerit määräytyvät koulutuksen asettamien tavoitteiden ja opiskelijan omien tavoitteiden pohjalta. Arvioinnissa on keskeistä se, miten opiskelija on tavoitteensa asettanut ja miten ne saavuttanut. Lisäksi arvioidaan, ovatko opiskelijan käyttämät menetelmät ammatillisesti relevantteja ja eettisesti kestäviä. (Nummenmaa ym. 2002, 106–108; Pasanen 2004, 162.) Jakson päätyttyä on mentorin ja opiskelijan kokonaisvaltainen arviointikeskustelu. Mentor antaa myös kirjallisen arvioinnin jakson suorittamisesta. Tätä ennen opiskelija on kirjoittanut oman itsearviointinsa, josta

myös keskustellaan. Lisäksi opiskelijaa ohjannut tutor järjestää opiskelijalle arviointikeskustelun ja antaa myös kirjallisen arvioinnin. Arvioinnin tarkoitus on suunnata opiskelijan jatkotyöskentelyä kohti uusia oppimisen haasteita ja oppimistavoitteita. (Ks. Pasanen 2004, 167.)

Tutoriaaliympäristössä tapahtuvan oppimisprosessin ohjaamisen lisäksi tutor ohjaa ammatillisen kasvun prosessia **ammattillisen kasvun ryhmissä**. Näiden ryhmien kokoonpano on pysyvä koko kolmivuotisen koulutuksen ajan. Ammatillisen kasvun ryhmät kokoontuvat saman tutoropettajan johdolla neljä kertaa lukuvuodessa. Ohjauksen keskiössä on opiskelijan ammatillisen kehityksen ja kasvun ohjaus. Työssäoppimisjakson päätyttyä opiskelijat arvioivat, miten heidän osaamisensa varhaiskasvatuksen osaamisen ydinalueilla on kehittynyt jakson aikana. (Ks. Karila & Nummenmaa 2001). Menetelmänä käytetään **ammattillisen kasvun portfolioa**, joka toimii sekä kokonaisvaltaisena koulutusprosessin arviointimenetelmänä että opiskelijan itsearvioinnin välineenä (ks. Kohonen 1994). Ammatillisen kasvun ryhmissä tutor ohjaa myös opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman (hops) laatimista ja täsmentämistä. Hops on ymmärretty opintojen suunnittelun ja ohjauksen välineeksi koko koulutuksen ajan. (Vrt. Mäkeläinen 2000, 100.)

Tutoriaalityöskentelyssä arviointi kohdistuu ensisijaisesti oppimis-, ongelmanratkaisu- ja ryhmäprosesseihin (ks. Poikela 2001). Tämän kautta opiskelijoiden on mahdollista oppia myös itsearviointia sekä tavoitteiden ja kriteerien asettamista omille suorituksille. Viimeisessä tutoriaalikokouksessa opiskelijat arvioivat tavoitteiden toteutumista, jaksoon sisältyviä merkittäviä oppimiskokemuksia sekä omaa työskentelyään yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kokemusten reflektointi tapahtuu tutoriaali- ja pienryhmätyöskentelyn lisäksi myös jakson kirjallisuuteen yhdistyneenä. Oheiskirjallisuutta opiskelijat käyttävät oppimiskokemustensa jäsentämisessä ja käsitteellistämässä. Pohdinnat kirjoitetaan esseen tai raportin muotoon, joka on osa työssäoppimisjakson suoritusta.

Koulutuksen laadun arviointiin sisältyy myös työssäoppimisjärjestelmän arviointia. Työssäoppimisjakson päättyessä opiskelijat, mentorit ja tutorit arvioivat lomakkeella muun muassa seuraavia asioita: työssäoppimisen organi-

sointi, tavoitteet, sisällöt, menetelmät sekä ohjaus ja arviointi. Tämän lisäksi mentorit kutsutaan joillakin jaksoilla opiskelijoiden ja tutoreiden kanssa palautetapaamiseen, jossa kerätään myös arviointia työssäoppimisjärjestelmästä. Kerättyjä arviointeja käsitellään työssäoppimisen työryhmässä, joka kokoontuu 3–4 kertaa lukuvuoden aikana. Ryhmässä on edustajia työelämästä, opiskelijoista sekä tutoreista. Arviointien pohjalta tehdään konkreettisia kehittämistoimenpiteitä seuraavan lukuvuoden työssäoppimisjaksoihin.

## Kehittämishaasteita

Toimintaympäristöissä tapahtuneet muutokset, akateemisten tutkintojen tutkinnonuudistusprosessi ja siihen liittyvä opetussuunnitelmien kehittämistyö haastavat kouluttajia kehittämään opiskelijoiden työssäoppimista ja sen ohjausta. Myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta työssäoppimisen merkitys osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisessä on nähty tärkeäksi (Järvinen & Poikela 2000, 318; Karila & Nummenmaa 2002, 21). Opetussuunnitelmien kehittämisen yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi nousee mm. kokonaisnäemyksen kirkastaminen siitä, mikä on työssäoppimisen asema ja merkitys opiskelijan opiskeluprosessissa. Lisäksi oleellista on pohtia myös sitä, miten työssäoppimisen/harjoittelun ohjaus käsitetään ja toteutetaan. Collinin ja Tynjälän (2002) mukaan työssäoppimisen muotoja ja järjestämistä voidaan arvioida sen pohjalta, missä määrin se tukee vallitseviin oloihin sosiaalistumista tai uudenlaisten käytäntöjen tuottamista. Ohjaaminen voidaan nähdä perinteisen yksilöön kohdistuvan ohjauksen sijaan yhteisöllisenä oppimisprosessina, jota voidaan kutsua myös ”rajavyöhyketoiminnaksi” (Konkola 2001, 179) kolmen toimintajärjestelmän – koulutuksen, opiskelijan ja työelämän – kohtaamisessa. Kuuluminen samanaikaisesti eri toimintajärjestelmiin mahdollistaa toimijoille erilaisten näkemysten koordinoinnin ja uusien ideoiden välittämisen (ks. Konkola 2001, 182–186; Tuomi-Gröhn 2001, 28–66; Wenger 1998). Tällöin opiskelija, tutor ja mentor tuottavat yh-

teisen oppimiskohteen parissa uutta tietoa, jolloin tavoitteena on opiskelijan oppimisen lisäksi myös toimintajärjestelmien kehittäminen.

Rajavyöhykkeen syntyminen ohjauksessa edellyttää yhteistä työskentelyä sekä teoreettisten käsitteiden ja arjen käytäntöjen kohtaamista tällä yhteisellä rajavyöhykkeellä. (Tuomi-Gröhn 2001, 61; vrt. Vygotsky 1978.) Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman näkökulmasta keskeinen haaste työssäoppimisen ohjaamiselle on, millaisten ongelmien kautta suuntaamme opiskelijoiden työssäoppimista. Lisäksi huomiota tulee kiinnittää oppimistehtävien luonteeseen, jotta niiden avulla voisi muodostua eri toimijaosapuolille yhteistoiminnallinen oppimisen kohde (ks. Konkola 2001, 181). Ongelmien ja oppimistehtävien suunnittelussa tulisi hyödyntää myös mentoreiden asiantuntemusta. Ohjaus rajavyöhyketoimintana toteuttaa niin ikään elinikäistä oppimista ja luo elinikäisen oppimisen valmiuksia opiskelijalle.

Työssäoppimisen ohjauksen kehittäminen vaatii resurssointia ja toiminnan organisoinnin pohtimista. Opetussuunnitelman näkökulmasta ohjaus rajavyöhyketoimintana edellyttää riittävän pitkäkestoista työssäoppimista tai opiskelua samassa toimintaympäristössä useita peräkkäisiä jaksoja. (Tuomi-Gröhn 2001, 64.) Opettajien työsuunnitelmissa tulisi varata riittävät resurssit opiskelijoiden työssäoppimisen ohjaukseen, jotta se voisi toimia yhteistoiminnallisena oppimisprosessina. Varhaiskasvatuksen ongelmaperustaisessa oppimis- ja tietoympäristössä ohjaus vaatii koordinoitua ja työnjaon selkiyttämistä erityisesti tutorien kesken. Ammatillisen kasvun ryhmien roolia tulisi myös sisällöllisesti edelleen jäsentää. Työssäoppimispaikkojen monipuolistaminen erilaisiin varhaiskasvatusympäristöihin on ajankohtainen kysymys. Tällä huomioitaisiin entistä paremmin opiskelijan aiempi elämänhistoria ja oppimisen yksilölliset polut. Opintojaksoissa tarvitaan entistä kiinteämpää ja monipuolisempaa yhteistyötä koulutuksen ja työssäoppimispaikkojen välillä (ks. Mäkeläinen 2000, 91). Tietokoneiden tullessa entistä enemmän myös mentoreiden työvälineiksi, verkko-ohjaus voisi lisätä ja täydentää ohjauksen vaihtoehtoja. Opiskelijoiden työssäoppimisen kehittäminen on osa opetuksen ja oppimisen laadun parantamista ja vaatii siten myös systemaattisen palaute- ja arviointijärjestelmän edelleen kehittämistä toiminnan laadun seuraamiseksi ja entistä paremman ohjauksen toteuttamiseksi.

V

**OPIKSELUN JA OPPIMISEN OHJAUS  
VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ**



## V

Verkko oppimisympäristönä ja opiskelun ja oppimisen ohjaus verkossa on ajankohtainen ja paljon esillä ollut asia ohjauksen kehittämisessä. Samalla se on osoittautunut hyvin haasteelliseksi erityisesti pedagogisesta näkökulmasta. Ohjauksen suunnittelu, ajoitus ja kohtaamisen näyttämöt poikkeavat perinteisestä. Verkon on katsottu tuovan uusia tiedon välittämisen ja vuorovaikutuksen keinoja ohjaukseen. Opiskelun ja oppimisen ohjauksessa verkossa joudutaan kuitenkin pohtimaan monia asioita uudelleen ja toisella tavoin kuin perinteisissä ohjauksen toteutusmuodoissa. Opiskelun verkkoperustaisessa oppimisympäristössä ei tulisi olla vain keskustelua keskustelun vuoksi tai tiedon jakamista. Parhaimmillaan yhteistyö verkossa voi käynnistää tehokkaita ajattelun mekanismeja, tukea tiedon monipuolista soveltamista ja pohjatietojen hyväksikäyttöä sekä edistää asiantuntijuuden kehittymistä. Näitä ajattelu- ja kehitysprosesseja ei välttämättä yksin opiskellessa synny. (Korhonen 2004.) Toisaalta on hyvä tiedostaa myös verkon ongelma-kohtia opetuksessa ja ohjauksessa, sillä verkkoviestintä usein rajoittuu vain kirjoittamalla tapahtuvaan argumentointiin ja on luonteeltaan sosiaalisesti viihteellisempää ja kasvokkaista viestintää monologisempaa.

Verkon roolin tunnistaminen osana ohjausta on tärkeää, sillä sitä kautta määrittyy teknologian tuoma lisäarvo korkea-asteen ohjaukselle (vrt. Collis & Moonen 2001; Korhonen 2004). Toimivatko digitaaliset materiaalit, verkkotiedotus tai verkkokeskustelut täydentävänä työmuotona pääpainon ollessa muussa ohjauksessa, onko verkkoon rakennettu eriyttävää itseopiskelu- tai tiedotusmateriaalia, toteutetaanko todellisia monimuoto- ja etäopiskelujaksoja verkon avulla vai toimivatko verkkovälineet oppijayhteisön tiedon rakentelua tukevinä yhteistyövälineinä? Parhaimmillaan voidaan puhua myös oppijan kokonaisvaltaista kehitystä ja asiantuntijuutta tukevista ohjauksen välineistä kuten ePortfolio ja eHops.

Ohjauksen suunnittelu verkkovälineitä hyödyntäen vaatii huomion kiinnittämistä oppijan opiskeluprosessiin ja asiantuntijuuden kehittymisen tukemiseen. Seuraavissa artikkeleissa tarkastellaan verkko-opiskeluun liittyviä keskeisiä pedagogisia kysymyksiä sekä oppimisen, asiantuntijuuden että ohjauksen näkökulmista. Uudet verkkovälineet voivat parhaimmillaan toimia oppimaan oppimisen, kasvun ja kehityksen, asiantuntijuuden ja oppijan itseohjautuvuuden valmiuksien tukena. Verkko-opetuksen ja ohjauksen suunnittelussa tulisi kiinnittää huomiota millaista ohjaavaa kontekstia kokonaisuutena opiskelulle ollaan rakentamassa ja millaiseksi ohjauksellinen läsnäolo opiskeluprosessin tukemisessa verkossa muodostuu? Digitaalisten portfolioiden ja hops-työkalujen soveltamisessa korkea-asteen ohjaukseen keskeisintä on oppijan oman osaamisen identifioiminen, dokumentoiminen ja jäsenyyksen luominen tavoitteista ja omasta kehitysprosessista. Nämä voidaan nähdä parhaimmillaan koko opiskelu-uran kokoavina ohjauksen välineinä. Erityishuomiota voidaan kohdistaa myös opintojen loppuvaiheisiin. Yliopistollisen opinnäytteen tekeminen ja opintojen loppuunsaattaminen ovat usein opintojen haastavinta vaihetta ja verkko voi toimia monella tavoin ohjauksen foorumina näissäkin yhteyksissä.



# OPPIMINEN JA SEN OHJAAMINEN VERKKO-OPISKELUSSA

## Johdanto

Opettaminen ja ohjaus verkossa on suhteellisen uusi ilmiö, joka on vähitellen alkanut vakiinnuttaa asemaansa osana yliopiston opetustarjontaa. Verkko ohjauksen välineenä on ehkä parhaimmillaan lisännyt opiskelijalähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä opiskeluun eli oppijoiden omaa tutkivaa roolia tiedon etsijänä ja yhdessä rakentajana. Verkko voi monimuotoistaa myös oppimisen vuorovaikutus-, palaute- ja arviointiprosesseja, mikä toisaalta asettaa lisähaasteen opetustyölle. Verkko-opetuksen suunnittelijoiden ja opettajien haasteena on rakentaa verkossa aktiivista, vuorovaikutteista ja yhteisöllistä oppimista, jossa tekniikka tukisi opetuksellisia ja ohjauksellisia tavoitteita eikä päinvastoin. Tämä ei kuitenkaan näyttäisi vielä olevan yliopisto-opetuksen arkipäivää laajemmassa mittakaavassa.

Sekä suomalaisessa että kansainvälisessä opetusta ja oppimista käsittelevässä tutkimuksessa oppimisympäristö-käsitettä viljellään runsaasti. Keskustelua käydään esimerkiksi siitä, miten oppimisympäristöillä tai niihin usein liittyvillä teknologian sovelluksilla voidaan edistää laadukasta oppimista, miten oppimisympäristö määritellään ja miten se ymmärretään toimintakontekstina. Tässä artikkelissa verkko-opiskelun ympäristöstä käytetään verkostopohjaisen oppimisympäristön käsitettä kuvaamaan oppimisympäristön organisointia sellaiseksi opiskelua ja yhteistoimintaa tukevaksi

verkostoksi, jossa tietoverkko toimii (ainakin osittain) informaatio- ja kommunikaatiovälineenä. Verkko-opiskeluun ja sen ohjaamiseen liittyviä keskeisiä pedagogisia kysymyksiä tarkastellaan sekä oppimisen että ohjauksen näkökulmista. Tarkastelukohteena ovat oppijoiden opiskeluprosessin rakentuminen verkossa, ohjauksen taustalla olevat käsitykset opettamisesta ja oppimisesta, ohjauksellisen läsnäolon merkitys oppimisprosessin tukemisessa verkossa sekä oppimisympäristön ohjauksellisten elementtien vaikuttavuus oppimisprosessiin.

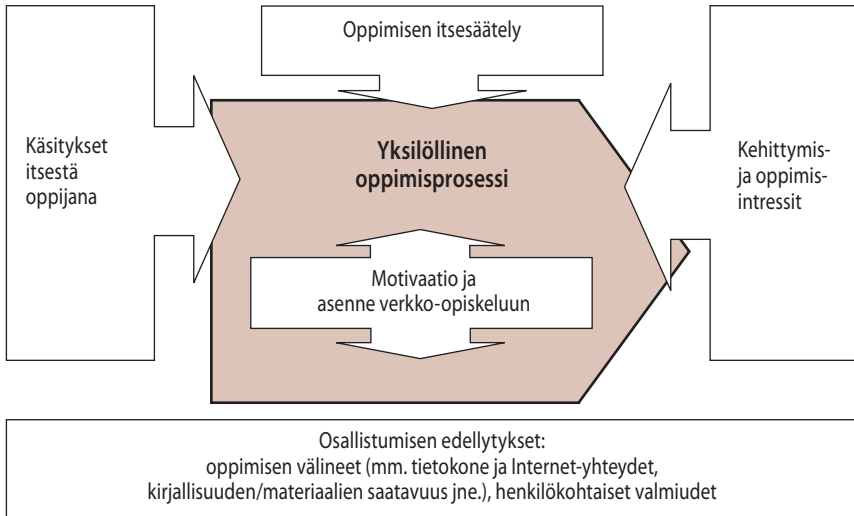
## Verkko-opiskelijoiden oppimisprosessit

Miten oppijat itse kokevat verkko-opiskelun ja millaisia osallistumisen rooleja, odotuksia ja haasteita verkko-opiskelun ympäristöt heidän oppimiselleen asettavat? On paljon viitteitä siitä, että verkkopainotteinen opiskelu koetaan kompleksisempänä, oudompana ja yksinäisempänä puurtamisena kuin perinteiset opetuksen muodot. Garrisonin ym. (2004) havaintojen mukaan haasteita verkko-opiskelulle asettavat muun muassa

- tieto, teknologian käyttötaito ja asenne teknologiaa kohtaan
- uusi kommunikaatiokulttuuri ja viestinnän muodot (ohjaajan, vertaisoppijoiden ja muun kurssihenkilöstön kanssa)
- verkko-opiskelun astetta suuremmat vaatimukset oppimisen itsesäätelylle ja oppimaan oppimisen valmiuksille
- uuden ajan ja tilan määrittely opiskelulle, sillä verkko-opiskelu on perinteisistä opiskelumuodoista poiketen joustavampaa ja ajallisesti vapaampaa.

Verkko-opiskelun itsesäätelyä ja oppimaan oppimisen valmiuksia korostavia piirteitä vahvistavat monet tutkimusperäiset havainnot. Esimerkiksi Korhosen (2003) seurantatutkimuksessa avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden oppimisen aktiivinen itsesäätely ja käsitykset itsestä oppijana muodostuivat

tärkeiksi oppimisprosessin hallinnassa. Samoin asenne teknologiaa ja verkko-opiskelua kohtaan sekä motivaatio kuvasivat verkko-opiskeluun sitoutumista. Kuviossa 1 esitetään verkko-opiskelijoiden kokemat, omaa opiskeluprosessia koskevat tekijät. Oppimistavoitteet ovat laajempia omaan elämäntilanteeseen ja identiteetin rakentamiseen liittyviä asioita oppimisessa. Ne määrittävät suuntaa oppimisprosessille ja koulutukseen osallistumiselle. Yhtenä havaintona Korhosen tutkimuksessa todettiin se, että henkilökohtaiset valmiudet ja oppimisen välineet muodostavat olennaisen perustan verkko-opiskelulle. Jos näissä on ongelmia, seuraa siitä hyvin todennäköisesti ongelmia myös verkko-työskentelyyn sitoutumiselle. Verkko-opiskelu tulisi ymmärtää sellaisena oppijan intentionaalisenä toimintana, jossa korostuvat Martinezin (1998) mukaan muun muassa seuraavat lähtökohdat: oppijoiden tulisi (1) kyetä ymmärtämään ainakin jossain määrin omia oppimistapojaan ja käsityksiään, (2) arvioida jatkuvasti oppimisen tavoitteitaan ja käsityksiään oppimisen aikana, (3) tehdä tietoisia päätöksiä valmistautuessaan uusiin oppimistilanteisiin, (4) soveltaa tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita ja taitoja oppimisessaan sekä (5) reflektoida oppimiskokemuksiaan ja tehdä päätöksiä tulevista mahdollisuuksistaan. Intentionaaliset oppijat ottavat oppimisestaan vastuuta ja sitoutuvat aktiivisesti oppimisensa hallintaan. Oppijan intentiot tosin vaihtelevat yksilöllisesti esimerkiksi oppimisympäristössä kohdattujen haasteiden ja tehtävien mukaan. Tämä näkyy käytännössä oppijoiden orientaatioeroina (vrt. Jones & Martinez 2003). Intentionaalisuuden edellytykseksi nouseekin oppijan kyky reflektoida ja kontrolloida omaa toimintaansa oppijana eli itsesäätelyvalmiuksien hallinta ja kehittäminen. Esimerkiksi Vermuntin & Verloopin (1999) mukaan itsesäätelyyn liittyvät oppimisen tiedolliset (kognitiiviset), tunneperäiset (motivatioon- ja emotionaaliset) ja oppimistaidolliset (metakognitiiviset) piirteet.



KUVIO 1. Omaan opiskeluprosessiin vaikuttavia tekijöitä verkko-opiskelijoiden kokemusten perusteella (Korhonen 2003a, 131–137)

Edellä kuvatut oppimisprosessia luonnehtivat tekijät liittyvät oppijan omaan henkilökohtaiseen kontekstiin. Verkostopohjainen oppimisympäristö tuo mukanaan myös yhteydet muihin oppijoihin ja ohjaajiin. Verkostuvassa ympäristössä voidaan luoda yhteisöllistä kontekstia vahvistamaan oppijoiden välistä vertaisvuorovaikutusta ja yhteistyötä (Korhonen 2003a, 137–143). Pienryhmien hyödyntäminen, vertaisoppijoilta saatava palaute ja vuorovaikutuksen kulttuurin kehittäminen onkin tärkeää. Oppijan perinteiset roolit voivat korvautua verkossa osallistumisella ja jäsenyydellä tutkimusprosessin tai ongelmanratkaisun luonteiseen yhteistoimintaan pienryhmässä. Nämä roolit ja osallistumisen tavat eivät kuitenkaan aina ole selviä ja ympäristön outous ja rajoittuminen tekstipohjaiseen viestintään usein vaikuttavat keskustelun tasoon. Tämä verkkovuorovaikutuksen haasteellisuus on tuotu usein esiin (esim. Aarnio 1999; Nevgi & Tirri 2001; Järvelä & Häkkinen 2002). Havain-

tojen perusteella on selvää, että oppimisen ohjauksessa näihin asioihin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

Virtuaalisella ja kasvokkaisella ryhmätyöskentelyllä on omat roolinsa ja merkityksensä oppimiselle (Korhonen 2003a, 142–143). Verkko-opiskelijoiden kuvauksissa on usein havaittavissa selkeää kasvokkaisen keskustelun ja eriaikaisen verkkokeskustelun välistä jännitettä. Monet tehtäviä yhdessä tekevät kokevat kasvokkaisen keskustelun (seminaaritapaamiset, opintopiirit, muut ryhmätilanteet) antoisammiksi kuin verkkokeskustelun. Verkkokeskustelu ja sen kehittyminen on herättänyt verkkovuorovaikutusta koskevissa kuvauksissa runsaasti kritiikkiä (Aarnio 1999; Nevgi & Tirri 2001; Matikainen 2004). Verkkoviestinnän vaikeuteen on varmasti monia syitä, joista tärkeimpiä on se, millaiset ovat osallistumisen ehdot ja tavat. Hyvällä suunnittelulla voidaan parantaa verkkovuorovaikutuksen antoisuutta ja sujumista. Lisäksi opiskelijat tarvitsevat usein rohkaisua kirjalliseen ilmaisuun, sillä etenkin aikuisopiskelijaryhmillä on vaikeuksia tuottaa tekstejä ja viestejä verkkoon (Korhonen 2003a, 248).

Ongelmallisinta verkkoviestinnässä näyttää olevan aitoon dialogiin pääseminen (vrt. Aarnio 1999; Matikainen 2004). Se merkitsee vastavuoroista toisen viesteihin eläytymistä, viittaamista, ajatusten jatkamista ja vastavuoroista työskentelyä. Verkko on usein etäisempi ja epämääräisempi vuorovaikutuksen näyttämö kuin kasvokkaiset tilanteet (Matikainen 2004, 65). Toisaalta verkko voi tarjota puolueettoman foorumin, jossa tekstin sisältö on tärkeämpää kuin se, kuka viestin kirjoittaa. Tämä voi aktivoida hiljaisempiakin osallistumaan. Samoin keskustelujen säännöllinen seuraaminen ja mielenkiintoisten, puhuttelevien aineksien poimiminen voivat vahvistaa sitoutumista työskentelyyn muuten vähän kontaktiopetusta sisältävässä opiskelussa. Ryhmäytymiseen liittyvien roolien ja normien tunnistaminen verkossa on kuitenkin hankalampaa, koska vuorovaikutuksesta muodostuu sosiaalisesti vihjeettömämpää (esim. Matikainen 2004). Opiskelijan näkökulmasta osallistumisella verkkotyöskentelyyn on yleiset reunaehdot, jotka liittyvät ajankäytön rajoituksiin, joita säätelevät muu opiskelu, työ, perhe ja vapaa-aika. Verkko-opiskelukaan ei siten ole ajasta ja paikasta riippumatonta,

kuten usein hieman erheellisesti korostetaan. Yleisesti työskentely verkossa voi tarjota kuitenkin joustavuutta osallistumismahdollisuuksiin ja reunaeh-toihin.

## Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta

Edellä kuvatut verkko-opiskelun haasteet ja piirteet ovat heijastusta siitä, millaiset käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat ohjanneet oppimisympäristön suunnittelua ja toteutusta. Käsitysten havainnollistamiseksi verkostopohjaisen oppimisympäristön piirteitä voidaan tarkastella eräiden tutkijoiden (Sfard 1998; Collis & Moonen 2001; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003) käsityksiä soveltaen tiedonsiirto-, osallistumis- ja tiedonluomismetaforilla. Näitä on koottu taulukkoon 1.

Oppiminen *tiedonhankintana* ymmärretään perinteiseksi tiedon säilömiseksi ihmisen mieleen. Päähuomio kohdistuu tiedon hankkimiseen, käsitteellistämiseen ja siirtämiseen. Tärkeää ei ole niinkään oppijan käsitysten syntyminen ja kehittyminen, vaan pikemminkin se, mitä asiasta muistetaan tai miten asian uskotaan olevan. Oppimisympäristöstä muodostuu oppimateriaali- ja ennakkosuunnittelupainotteinen. Myös ohjaus on yksilökeskeistä ja säänneltyä ja perustuu valmiiden tuotosten arviointiin ja palautteeseen.

Oppiminen *osallistumisena* ymmärretään yhteisöön sosiaalistumisen prosessiksi, jossa omaksutaan yhteisön kulttuurikäytäntöjä, tietoja ja arvoja. Oppimisympäristössä painottuvat kommunikaatio ja osallistuminen, ja tietämystä jaetaan ja muokataan yhteistoiminnallisissa vuorovaikutusprosesseissa. Oppiminen ymmärretään vuorovaikutussuhteeksi sosiaalisen ympäristön kanssa, ja ohjaus on vuorovaikutuksessa rakentuva prosessi, jossa toimivat samanlaiset suhteet, ryhmät ja verkostot kuin muillakin elämänalueilla.

Oppiminen tiedon luomisena voidaan ymmärtää *asiantuntijuuteen kasvun* prosessiksi. Tavoitteena on kehittää oppijoiden ymmärrystä ja suhdetta tietoon ja luoda asiantuntijamaista tietämystä rakentavaa toimintaa. Oppi-

misympäristön organisoinnissa huomio kiinnittyy sellaiseen kehittämiseen, jossa opitaan paremmin jakamaan osaamista, osallistutaan asiantuntijayhteisön kaltaiseen toimintaan, hyödynnetään kulttuurin tuottamia välineitä ja älyllisiä voimavaroja oppimisessa sekä samalla rakennetaan uutta tietämystä ja artefakteja (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003, 118–124). Tämä voidaan ajatella myös niin, että ymmärrys ja reflektio liitetään toisiinsa. Silloin pyritään autenttisten oppimisen ympäristöjen kehittämiseen, joissa on kontaktipintoja ympäristöihin, joissa ihmiset elävät ja työskentelevät (Pulkinen 1997).

TAULUKKO 1. Oppimisen ja oppimisen ohjaamisen lähtökohtaolettamukset (mukaillen Sfard 1998; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003)

	Oppiminen tiedonhankintana	Oppiminen osallistumisena	Oppiminen asiantuntijuuteen kasvuna
Oppimisen rakenne	Oppiminen tiedon ja käsitteiden omaksumisena ja mieleenpainamisena	Oppiminen osallistumisena ja jäsenyytenä oppijayhteisön toiminnassa, vuorovaikutus ja kommunikaatio yhteistyössä	Oppiminen uuden luomisena ja tietämyksen rakentamisena, osaamisen jakaminen ja näkyväksi tekeminen
Oppimisympäristön luonne: yksilöllisyys vs. yhteisöllisyys	Oppiminen yksilöllisenä prosessina	Oppiminen yhteisöllisenä ja jaettuna prosessina	Oppiminen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina
Ohjauksen rooli oppimisympäristössä	Ohjaus tiedon jakamisena, välittämisenä ja selventämisenä, ohjaus strukturoituna toimintana eli opetuksena	Ohjaus osallistumisen ja diskurssin ylläpitämisenä, ohjaussuhde vuorovaikutteisena prosessina	Ohjaaja tukena, mentorina ja 'asiantuntijaosallistujana', tiedon rakentamisen diskurssin tukeminen, ymmärryksen ja asioiden soveltamisen kehittäminen

Opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu useissa yhte-yksissä ja niistäkin näyttävät löytyvän edellä kuvatut vertauskuvat. Opettajien käsitykset opetuksesta ja ohjauksesta koskevat sitä, miten tietämyksen katso-taan syntyvän opiskelijan ajattelussa. Nämä käsitykset eittämättä vaikutta-vat ohjaustapahtuman luonteeseen. Esimerkiksi Ramsdenin (1992; ks. myös Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002) yliopisto-opettajia koskevassa aineistossa löytyi kolme opetuskäsitystä: (1) opettaminen tiedon esittämisenä ja välittä-misenä, (2) opettaminen opiskelijan opiskelun ja oppimisen organisointina sekä (3) opettaminen oppimisen mahdollistamisena ja oppimisympäristön muokkaamisena oppimiselle suotuisaksi. Opetuskäsitysten muuttumisessa näkyy siirtymä opetuksesta kohti ohjaajuutta.

Ensimmäisen käsityksen mukaan opettaja on vielä tiedon ja oppimisen auktoriteetti, opetustilanteet ovat strukturoituja ja opiskelijat ovat passiivisia tiedon vastaanottajia. Verkkoa käytetään oppimateriaalin, tehtävien, lisätie-tolinkkien yms. nopeaan välittämiseen. Tekniikka on lisännyt mahdollisuuksia tuoda opiskelijoiden ulottuville ja omaksuttavaksi monenlaista tietoa no-peasti ja suuria määriä.

Toisessa käsitystyyppissä opetuksen painopiste on opiskelijälähtöisempi ja käytetään oppimista tukevia opetusmenetelmiä. Opettaminen on oppimisen organisointia. Tämän lähtökohdan mukaan opettajan tulisi valita oikeat opis-kelijan kiinnostuksen ja motivaation herättävät opetusmenetelmät ja opetuk-selliset strategiat. Lindblom-Ylänneen ja Nevgin (2002, 68) mukaan yliopis-tossa aloittelevan ja opetustaan aktiivisesti kehittävän opettajan käsitykset ovat tyypillisesti tällaisia. Kokeilemalla opetusmenetelmiä (projektityösken-tely, yhteistoiminnalliset menetelmät, tutkiva oppiminen tms.) pyritään pa-rantamaan opetuksen laatua ja saamaan aikaan tuloksekkaampaa oppimista. Tämän käsityksen voi katsoa toteutuvan myös verkko-opetuksessa. Verkko-kursseja pyritään usein suunnittelemaan oppimisen organisointina, jolloin opetusmenetelmälliset ratkaisut korostuvat.

Kolmannen käsitystyyppin painopiste on ohjaamisessa ja oppimisen mah-dollistamisessa. Ohjaus on opettajan ja opiskelijan yhteistyötä, jossa tavoit-teena on auttaa oppijoita ymmärtämään ja kriittisesti arvioiden muodosta-



maan käsityksensä opittavista sisällöistä (ks. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 68). Opettaja ei ole kiinnostunut niinkään menetelmistä tai keinoista, vaan opiskeltavasta kokonaisuudesta ja sen ymmärtämisestä, oppijan lähtökohdista, mahdollisista väärinkäsityksistä ja asioiden soveltamisen tukemisesta. Oppimistutkimuksen mukaan on kyse sellaisesta opetus- ja oppimiskulttuurista, jossa tuetaan yhteistyössä tapahtuvaa kompleksista tiedon rakentamista, ongelmaratkaisua ja oppijoiden käsitysten kehittymistä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003; Lakkala & Lipponen 2004). Tekniikalla ja muilla työvälineillä on tällaisessa kulttuurissa välittävä rooli ja ohjaajan tehtävänä on oppimisympäristössä (myös verkossa) oppijoiden dialogin tukeminen.

Useimmiten verkossakin pyritään vaikuttamaan oppimiseen tiedon siirtoon perustuvalla opetuksella. Laajat survey-tutkimukset todistavat tämän tyyppisten toteutusmuotojen yleisyydestä (esim. Roberts 2003). Opiskelijat nähdään tavallisesti tiedon omaksujina ja ohjattavina yksilöinä tai tietyn alueen noviiseina. Noviisiuden ajatellaan kehittyvän kohti asiantuntijuutta vain asteittain, hitaasti ja säännelysti. Tämä lähtökohta johtaa usein oppimisympäristön muokkaamiseen tiedonsiirtometaforan mukaisesti tiedon jakamisen paikaksi ja ohjaukseen liittyvien pulmatilanteiden ratkomisen areenaksi. Ohjaajan tehtäväksi muodostuu usein kunkin verkko-opiskelijan ohjaaminen erikseen ja vuorotellen. Lisäksi vuorovaikutus oppimisympäristössä kulkee lähinnä *opettaja–opiskelija-* tai *oppimateriaali–opiskelija-* akselien välillä.

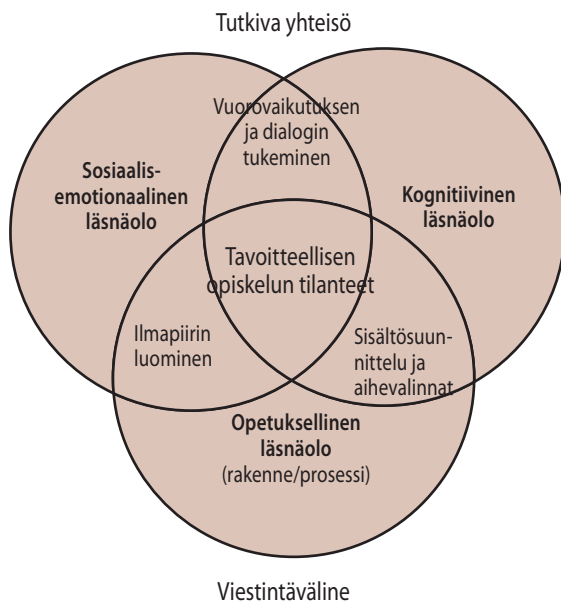
Tietojen välittämisen sijasta tulisi kiinnittää huomiota oppijoiden omaehtoiseen tiedonhankintaan, yhteistoimintaan ja uuden tiedon luomiseen oppimisympäristössä. Tämä edellyttää ymmärryksen kehittymisen näkyväksi tekemistä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Oppimisen tutkijat ovat nostaneet esiin paradigmaattisen muutoksen, jossa oppija- ja yhteisökeskeisten konstruktivististen ja sosiokulttuuristen oppimiskäsitysten voimistumisen myötä oppimista on yhä enemmän tarkasteltu epäsuorana vaikuttamisena ryhmän vuorovaikutuksen ja oppimisympäristön kautta (Lehtinen ym. 2004). Oppimisympäristö verkossa muodostuu oppimisyhteisön jäsenten tiedon kanssa työskentelyn ja osaamisen kehittämisen foorumiksi. Noviisius kehittyy osaamisen jakamisen ja yhteisöön osallistumisen kautta kohti asian-

tuntijuutta ja yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Vuorovaikutuksen painopiste siirtyy verkossa akseleille *opiskelija – opiskelija* ja toisaalta *pienryhmä – ohjaaja*. Kyse on siitä, miten yhteistyö ja ryhmän vuorovaikutus voi edistää oppimista ja haastaa oppijoita tiedon kanssa työskentelyyn, uuden luomiseen ja oman ajattelun rajoitusten ylittämiseen. Verkkovälineillä voi olla välittävä ja yhteistyötä näkyväksi tekevä rooli.

## Ohjauksellinen läsnäolo verkossa

Verkko-opetuksen ohjauksellinen läsnäolo on erityisesti viestinnällistä ja vuorovaikutuksellista. Ohjauksen foorumeina ovat oppimisympäristöohjelmistojen keskustelualueet, chattipalstat ja mahdollisesti muut tiedon ja dokumenttien rakentamistyökalut. Anderson, Rourke, Garrison ja Archer (2001) ovat tarkastelleet verkko-opetusta ja -ohjausta analysoimalla verkko-keskusteluviestejä erilaisissa opiskelutilanteissa ja ovat kehittäneet havaintojensa pohjalta pedagogista toimintaa verkossa kuvaavan mallin, jossa he erottavat kolme erilaista opettajan ja ohjaajan toiminnan roolia: (1) kognitiivinen läsnäolo (cognitive presence), (2) sosiaalinen läsnäolo (social presence) ja (3) opetuksellinen läsnäolo (teaching presence). Nämä muistuttavat Masonin (1991) esiinnostamia ohjaajan rooleja tieto- ja viestintäteknisessä ympäristössä: älyllinen aktivoija, sosiaalinen tuki ja organisaattori. Toiseen kohtaan voitaisiin lisätä myös tunnetason tuki ja kannustus eli sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo. Viimeksi mainittu voidaan ymmärtää myös pedagogiseksi läsnäoloksi. Tämänkaltaiset mallit voivat tuoda näkyvämmäksi ohjauksen monia ulottuvuuksia verkossa, kun pyritään mahdollistamaan oppijoille merkityksellistä opiskeluprosessia. Kyse ei ole vain tiedollisesta tuesta tai vastauksien tarjoamisesta opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin, vaan hyvin pitkälle siitä, miten pystytään verkostoituvassa toimintaympäristössä luomaan ja rakentamaan ohjauksellista läsnäoloa niin, etteivät opiskelijat koe

jäävänsä vaille tukea eikä heille muodostu ylitsepääsemättömiä kynnyksiä kysyä askarruttavista asioista.



KUVIO 2. Ohjauksellinen läsnäolo verkostopohjaisessa oppimisympäristössä (vrt. Garrison, Anderson & Archer 2000 ja 2004)

Kuvioon 2 on koottu ohjauksellisen läsnäolon muotoja. *Ohjaajan tiedollinen läsnäolo* liittyy sisältöjen suunnitteluun, aihevalintoihin ja niihin kytkeytyviin oppijan ymmärtämispyrkimysten tukemiseen. Keskeinen tavoite on oppijoiden kriittisen ja arvioivan ajattelun kehittäminen. (Vrt. Garrison, Anderson & Archer 2000, 89.) Tällöin oppimisympäristöön verkossakin pyritään luomaan monipuolista tiedon kanssa työskentelyä, reflektiivistä arviointia, keskustelua, näkökulmien vertailua, opittavien sisältöjen hahmottamista sekä yksin että yhdessä sekä uuden ymmärryksen rakentamista. Ohjaaja ei pyri

olemaan kysymysten vastausautomaatti, vaan kyse on oppijoiden oppimisen ja tiedon välisen suhteen syventämisestä ja tiedollisten prosessien tukemisesta. Myös oppijan itsesäätelyvalmiuksien tukeminen liittyy tähän. Oppijoille annetaan vastuuta tiedon hankinnasta ja jakamisesta, tiedon kanssa työskentelemisestä, tiedon rakentamisesta ja uuden tiedon synnyttämisestä. Ohjaaja tukee sisältöjen ja aiheiden valinnassa ja rajaamisessa.

*Sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo* tarkoittaa oppijoiden tutkivan ja yhteisöllisen työskentelyprosessin ja osallistumisen ohjaamista. Anderson, Garrison ja Archer (2000) puhuvat kriittisestä tutkivasta yhteisöstä (community of critical inquiry), jolla he viittaavat sellaiseen oppijayhteisöön, jonka päämääränä on aktiivinen kriittinen tiedon kanssa työskentely ja dialogi. Yhteisön oppimisprosessi muistuttaa paljolti tietellisen tutkimus- ja asiantuntijayhteisön toimintaa. Ohjaajan sosiaalinen läsnäolo ohjaustilanteissa merkitsee oppijayhteisön ryhmäytymisen, dialogin ja muun oppimistavoitteiden suuntaisen toiminnan tukemista. Vuorovaikutuksen edistämisessä ja osallistumisen tukemisessa tarvitaan positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä sekä yhteisön ryhmätietoisuuden kehittämistä. Sosiaalis-emotionaalinen tuki voi olla yhtä tärkeää ellei tärkeämpääkin kuin kognitiivinen tuki verkko-opiskelijoiden kokeman etäisyyskynnyksen madaltamisessa.

*Opetuksellinen (pedagoginen) läsnäolo* viittaa toisaalta jo ennakolta tahtuneeseen oppimisympäristön rakenteiden ja oppimistilanteiden suunnitteluun sekä toisaalta kysymykseen, missä määrin opetusvastuuta jaetaan oppimisprosessiin osallistuville itselleen (Anderson, Garrison ja Archer 2000, 89–90). Ohjausvastuuta jakamalla voidaan tukea oppijoiden itsesäätelyä, oppimaan oppimisen valmiuksia ja ryhmässä toimimisen taitoja. Opetuksellinen läsnäolo on myös kognitiivisten ja sosiaalisten prosessien tukemista. Kyseessä on aina tavoitteellisen opiskelun tilanne eikä mikä tahansa ryhmätilanne. Se tekee ryhmätilanteesta verkko-opiskelussa erityislaatuinen ja erottaa verkko-oppijayhteisön muista verkkoyhteisöistä, esimerkiksi harrastuspohjaisista keskusteluyhteisöistä. Opetuksellinen läsnäolo voi kytkeytyä myös yleisempiin opetus-oppimistilanteen reunaehtoihin, kuten opintojaksokohtaisiin tavoitteisiin, opetussuunnitelmaan, opetuksen kehittämiseen,

koulutusinstituution rakenteisiin, sekä tietojärjestelmien ja teknologian kehittyneisyyteen organisaatiossa.

Tutkivan ja oppivan yhteisön toiminta verkossa voidaan ymmärtää yhteisön yritykseksi tietoisesti ymmärtää, selittää ja reflektoida jotakin ilmiötä. Onnistuneelle yhteisölliselle oppimiselle verkossa ovat tyypillistä sosiaalisesti hajautuneiden tiedollisesti resurssien hyödyntäminen eli ajattelun ymmärrettäväksi tekeminen muille ja avoin kriittinen kommunikaatio. Oppimisprosessissa on tarkoituksenmukaista hyödyntää jokaisen jäsenen tietoja yhteisön ymmärryksen kehittämiseksi ja laajentamiseksi (esim. Littleton & Häkkinen 1999). Dialoginen ja vastavuoroinen vuorovaikutus verkossa ei tarkoita vapaasti vellovan keskustelun suosimista, vaan tilanteen tulisi olla suunniteltu ja strukturoitu verkossakin. Erilaiset opetusmenetelmälliset ratkaisut, kuten projektioppiminen, tutkiva oppiminen, PBL ja yhteistoiminnalliset metodit, voivat tarjota struktuurin luomiseen hyödyllisiä ja koeteltuja malleja.

## Ohjauksen toteutuminen ja vaikuttavuus oppimisympäristönäkökulmasta

Verkko-opiskelun luonteen, ohjaajan ohjaustapaan vaikuttavien käsitysten ja ohjauksellisen läsnäolon lisäksi on syytä luonnehtia oppimisympäristöä kokonaisuutena ja ohjauksen vaikuttavuutta verkko-opiskelun tukemisessa. Ohjauksen vaikuttavuus kuvaa oppimisympäristössä toteutuneen ohjauksen vaikutuksia opiskelun mielekkäänä kokemiseen ja oppimisprosessin laatuun. Lakkala ja Lipponen (2004) toteavat, että haasteellisissa oppimisympäristöissä ohjauksen ja tuen tulisi koostua oppimisympäristön elementtien toisiaan täydentävästä vaikutuksesta. He korostavat, että jo pedagogisen lähestymistavan valinnalla ja työskentelyprosessin strukturoinnilla luodaan oppimiselle tietynlaisia perusrakenteita, jotka tukevat tähän rakenteeseen sopivia oppimisen ja työskentelyn käytäntöjä. Kyse on eräänlaisesta yhteisvaikutuksesta, jonka merkitys oppimisprosessin ja työskentelyn ohjaamisessa voi olla jopa

paljon suurempi kuin yksittäisessä oppimistilanteessa ohjaajalta tai toiselta opiskelijalta saatu palaute. Oppimisen infrastruktuuriin kuuluviksi he nimeävät oppimis- ja opetusprosessin strukturoinnin ja organisoinnin (esim. tiettyä opetusmenetelmää noudattavaksi), käytettävät välineet, opettajan tilannesidonnaisen ohjauksen ja kanssaoppijoiden toiminnan. Oppimisympäristön rakenteita pitäisi tietoisesti kehittää tavoitteiden suuntaisesti, sillä usein oppimisympäristössä on sellaisia rakenteita tai osatekijöitä (esim. arviointikäytännöt), jotka vaikuttavat muiden elementtien vastaisesti.

Ohjauksen vaikuttavuutta oppimisympäristössä voidaan havainnoida ja seurata muun muassa opiskelija-arvioinnilla, analysoimalla keskustelun ja vuorovaikutuksen piirteitä tai käyttämällä arviointiin soveltuvaa mallia pohjana. Korhosen (2003, 143–152) verkko-opiskelijoiden seurantatutkimuksessa koottiin laadullista aineistoa (esseetehtävät, oppimispäiväkirja) verkko-opiskeluprosessista vuoden kestäneen opintokokonaisuuden aikana. Kuvioon 3 on koottu opiskelijoiden ilmaisemat oppimisympäristöön liittyneet oppimiseen vaikuttaneet tekijät. Organisoituun oppimisympäristöön kuuluvina piirteinä tulivat esille ”ajanhallinta ja opintojen rytmitys”, ”tietoresurssit ja dialogi verkossa”, ”opetus-, ohjaus- ja tukiresurssit”, ”ohjauksen ja tuen saataavuus,” ”mielekkäät tehtävät ja aihealueet” sekä ”ryhmytyöskentely ja ryhmän tuki”. Näiden piirteiden perusteella on hahmoteltavissa oppimisympäristön ohjaavia tekijöitä. Tätä jäsentelyä voidaan käyttää apuna sen arvioimisessa, miten kukin rakennetekijä on ympäristössä toiminut.

Kyseessä on aineistolähtöisesti koottu arviointikehikko, jota voi soveltaa muunkin tyyppisissä oppimisympäristöissä kuin verkko-opiskelussa. Nimitetyt oppimisympäristön rakennetekijät on jaoteltavissa aika-, viestintä- ja toimintaulottuvuuteen (kuvio 3), jotka jokainen ovat ohjauksen kannalta tärkeitä. Korhosen (2003a) aineistossa esimerkiksi oman ajanhallinnan merkitys korostui opiskelijoiden kuvauksissa verkko-opintoihin sitoutumisen ylläpitämisessä, ja toimintaulottuvuudella ryhmytyöskentelyn ja ryhmän tuen merkitys oppimiselle oli hyvin positiivinen. Ryhmytymisen kokemuksilla oli selkeä yhteys myös kokemuksiin vuorovaikutuksen ja keskustelun onnistumisesta verkossa sekä yleisesti verkko-opiskelun mielekkääksi kokemiseen.

Viestintäulottuvuudella kuitenkin eriaikainen verkkokeskustelu ja sen kehittyminen tuotti runsaasti negatiivisia mainintoja: vastavuoroinen dialogi toteutui vain ajoittain. Tämä kuvastaa muissakin tutkimuksissa ilmennyttä

<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="margin-right: 10px;">↓</div> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Opintojen joustavuus; arviointi ja palautteet oppimisen eri vaiheissa</div> <div style="margin-left: 10px;">↑</div> </div>	AIKAULOTTUVUUS 1) Ajanhallinta ja opintojen rytmitys	ARVIOINTI: 1) Oppijan oma aikataulusuhteessa oppimisympäristön aikatauluun? Oppimisympäristön ajallinen rytmitys <--> ajasta riippumattomuus
	VIESTINTÄULOTTUVUUS (tiedollinen, sosiaalis-emotionaalinen ja opetuksellinen läsnäolo verkossa/ kasvokkain) 2) Tietoresurssit  3) Dialogi verkossa	2) Tiedon ja oppimateriaalin luonne? Oppimisympäristön materiaalit joustavasti saatavissa <--> saatavuus rajoitettua; pedagogisesti laadittuja <--> pedagogisesti irrallisia; oppimiskohteiden konkretisointi <--> abstrahointi 3) Eriaikainen viestintä (asynkroninen) suhteessa samanaikaiseen viestintään (synkroninen) oppimisympäristössä? Oppimisympäristön tuki vastavuoroiselle dialogille ja ymmärrykselle <--> yksipuoliselle monologille? 4) Ohjauksen ja tuen saatavuus verkossa 5) Muut opetus-, ohjaus- ja tukiresurssit
	TOIMINTAULOTTUVUUS 6) Mielekkäät tehtävät ja aihealueet  7) Ryhmytyöskentely ja ryhmän tuki	6) Tehtävien luonne ja sisältöjen sovellettavuus? Ohjaavatko syväsuuntautuneeseen opiskelutapaan <--> pintasuuntautuneeseen tehtävistä suoriutumiseen? 7) Yksin vai yhdessä tekeminen? Oppimisympäristön työskentelytavat tiedon yhdessä rakentamista suosivia <--> itseopiskeluun ja ryhmään sitoutumattomuuteen ohjaavia

KUVIO 3. Oppimisympäristön rakennetekijöitä verkko-opiskelijoiden kokemusten mukaan jäseneltynä (mukaillen Korhonen 2003a, 144)

verkkokeskustelun vaikeutta ja outoutta opiskelijoille. Verkkokeskustelun sujuminen verkko-opinnoissa ei ole itsestään selvyys, vaan sen onnistuminen vaatii aikaa, tukea ja ohjaajan huomiota.

Ohjauksen kannalta näissä havainnoissa on huomionarvioista, että tiedollinen, sosiaalis-emotionaalinen ja opetuksellinen läsnäolo liittyvät erityisesti oppimisympäristön viestinnälliseen ulottuvuuteen. Erityyppisissä oppimisympäristöissä on myös erilaisia aika- ja toimintaulottuvuuteen liittyviä ratkaisuja, joilla on ohjauksellista merkitystä. Nämä vaikuttavat yhdessä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ja oppimiseen sitoutumiseen. Verkkoympäristö materiaaleineen tai keskustelualueineen vain on yksi oppimisympäristökokonaisuuden osa (viestintäulottuvuudella). Kokonaisuus voi rakentua useammista lähi- ja etätyöskentelyn mahdollisuuksista ja yhdistelmistä (vrt. Pantzar 2004, 59). Ottamalla oppimisympäristön suunnittelussa ja ohjauksen toteutuksessa näitä eri osa-alueita ja rakennetekijöitä huomioon voidaan todennäköisesti vaikuttaa oppimisen laatuun ja verkko-opiskelun mielekkääksi kokemiseen eli kehittää ohjauksen vaikuttavuutta ja tukea.

## Yhteenvetoa

Verkko-opiskelu ja ohjaus tuovat mukanaan monia haasteita perinteiseen opetukseen verrattuna. Ohjauksen kannalta tärkeimpiä kysymyksiä ovat, miten tehdä oppimisen kohdetta näkyvämmäksi (tiedollinen läsnäolo) ja miten tukea oppijoiden toimintaa ja yhteistyötä hajautetussa verkostoympäristössä (opetuksellinen ja sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo). Viestintä verkossa tapahtuu pääosin eriaikaisessa tekstipohjaisessa ympäristössä, jossa olisi mahdollista käyttää käsittekarttoja, kuvia ja multimedian keinoja ryhmän käsitteellistämisen ja ongelmanratkaisuprosessien tukena. Näitä toistaiseksi hyödynnetään melko vähän, joten oppimisen kohde jää usein abstraktin ajattelun ja tekstipohjaisten viestien varaan. Tärkeää on kuitenkin se, kuinka tuetaan oppijoiden asiantuntijuuteen kasvamisen prosessia ja kuinka saadaan opiske-



lijat toimimaan asiantuntijuutta edistävillä yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tavoilla verkossakin.

Ohjauksen kannalta on syytä tiedostaa, miten yhteisöllisen pedagogiikan toiminnallisuuden muodot oppimisympäristössä, kuten hajautetun eriaikaisen tai samanaikaisen viestinnän muodot, heijastuvat yhteisön tietämyksen rakennusprosessiin. Ohjaaja voi toiminnallaan luoda oppimista tukevaa ilmapiiriä ja ohjauksellisen läsnäolon tunnetta sekä aktivoida osallistumista ja ryhmäytymistä oppimisympäristössä. Ryhmän prosessin rakentuminen verkossa on ajallisesti hitaampaa, ”etäläsnäoloon” perustuvaa ja monien opiskelijoiden ajankäyttöä rajoittavien tekijöiden säätelemää. Lisäksi yhteisen ymmärryksen saavuttaminen pelkästään kirjoittamalla ei ole helppoa. Huomionarvoinen on myös kysymys siitä, kuinka oppijoiden pohjatiedot, asenteet, sitoutumisen aste ja henkilökohtaiset valmiudet osallistumisessa verkko-opiskeluun vaikuttavat vuorovaikutuksen ja oppimisen laatuun. Oppijat ovat vuorovaikutuksessa sekä toisten oppijoiden että niiden kulttuurin tuottamien välineiden kanssa, jotka liittyvät oppimisympäristöön ja opittaviin tietoihin (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003, 151–154). Yhteisöllisyyden tai yhteisen ymmärryksen saavuttaminen verkon yli (etä)opiskelutilanteissa vaatii soveltuvien tieto- ja viestintätekniisten ratkaisujen ja mielekkäiden tehtävien ja ryhmän toimintamuotojen etsimisen lisäksi niin tiedollisen, sosiaalis-emotionaalisen kuin opetuksellisenkin läsnäolon ohjauuskäytänteiden kehittämistä.



Marja Kankaanranta ja Jenni Kaisto

# DIGITAALISET PORTFOLIOT YLIOPISTO-OPISKELUN OHJAUKSEN VÄLINEENÄ

## Portfolion tarkoitus ja käyttäjät

*Portfolioni ydin on ehdottomasti kansio ”Heränneitä ajatuksia”, jossa päiväkirjamuodossa olen pohtinut niin opettajuutta kuin omaa oppimistani sekä kutakin opintojaksoa erikseen. Koska olen kirjoittanut siihen ajatuksiani koko tämän puolitoistavuotisen opiskelu-urakan ajan, siinä näkyy mielestäni hyvin pohdintani kypsyminen ja syveneminen, mikä lieenee yksi tämäntyyppisen portfolion tärkeimmistä ominaisuuksista. (VirPedan opiskelijan portfolion esittely)*

Digitaalinen portfolio on herättänyt kiinnostusta oppimisen ja opetuksen arvioinnin ja ohjauksen välineenä eri kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Portfolion käytön taustalla vaikuttaa oppimiskäsityksen muutos, joka edellyttää uudenlaisia arviointi- ja työskentelytapoja. Portfoliosta onkin tullut monipuolinen arvioinnin, oppimisen ja opetuksen väline. Digitaalisen portfolion mahdollisuudet on tiedostettu laajasti eri alojen asiantuntijoiden osaamisen näkyväksi tekemisessä, vahvuuksien osoittamisessa sekä asiantuntijuuden kehittymisen seurannassa (Hartnell-Young & Morriss 1999; Linnakylä & Kankaanranta 1999). Tietoverkkoihin sijoitetut ja siellä työstettävät portfoliot ovat viime vuosina yleistyneet akateemisen opiskelun, työn ja asiantuntijuuden kuvaamisessa, välittämisessä ja arvioinnissa (Linnakylä, Kankaanranta & Karimäki 2000).

Tutkimustuloksia ja kokemuksia tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisestä portfoliotyöskentelyssä on vielä kuitenkin melko vähän. Tässä artikkelissa tarkastelemme digitaalisen portfolion merkitystä ja käyttöä yliopisto-opiskelun ohjauksessa sekä ohjauksen roolia portfoliotyöskentelyssä. Portfolion kokoamisen näemme läheisesti liittyvän opiskelijan henkilökoh-taisen opiskelusuunnitelman (hopsin) laatimiseen. Artikkelissa esittelemme kokemuksia kahdesta hankkeesta, joissa portfoliota on hyödynnetty yliopisto-opetuksessa. Näistä ensimmäinen on kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeen (KasVi) toteuttamat virtuaaliset opettajan pedagogiset opinnot (VirPeda) ja toinen Jyväskylän yliopiston monitieteinen esi-opetuksen maisteri- ja tohtoriohjelma.

## Portfolion tarkoitusta määrittämässä

Yliopisto-opinnoissa portfoliotyöskentely tai -arviointi edustaa autenttista arviointia, jossa opiskelija kokoaa aidoissa opiskelu- tai opetustilanteissa tuottamistaan tehtävistä ja saamistaan kokemuksista omaa opiskelutehtävien kokoelmaa (esim. Paulson, Paulson & Meyer 1991). Kokoelman tulisi edustaa mahdollisimman monipuolisesti opiskelijan osaamista. Portfolion tulee sisältää opiskeluympäristön kuvausta, näytetöiden valintaperusteet sekä oppimisen ja kehittymisen edistymisen arviointia ja pohdintaa. Pohdinnassa opiskelija kuvaa opiskeluprosessiaan ja sen onnistumista, oman osaamisen vahvoja puolia, yleistä edistymistä sekä tuo esiin opiskelun ja työskentelyn jatkotavoitteita (Paulson & Paulson 1992). Vahvuuksien ja osaamisen lisäksi portfoliossa on hyvä määrittää myös omia kehittämishaasteita ja -tavoitteita (esim. Adams 1995; Kankaanranta & Linnakylä 1999).

Portfolion tarkoituksena on etenkin opiskelun ja arvioinnin jäsentäminen ja tukeminen sekä itseohjautuvuuden vahvistaminen (Linnakylä & Kankaanranta 2001). Keskeistä on oman osaamisen tietoinen pohdinta ja teoreettisen jäsennyksen luominen omasta toiminnasta. Voidaankin puhua oman oppimi-

sen ja tietotaidon näkyväksi tekemisestä. On olennaista, että portfolioityöskentelyn aikana henkilö oppii havainnoimaan, arvioimaan ja kyseenalaistamaan omaa aikaisempaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä ymmärtämään, että oppiminen on oman aktiivisen toiminnan tulosta. Portfolion pitkävaikutteisia etuja ovatkin lisääntynyt itsetuntemus ja jatkuva kehittyminen reflektion sekä uusien tavoitteiden asettamisen myötä.

Portfolion luonne ja sisältö voivat vaihdella oppimisprosessia dokumentoivasta perusportfoliosta parhaita oppimistuloksia esittelevään näytekansioon (Linnakylä ym. 2000). Portfolion ominaisuuksiin kuuluu yksilöllisyys ja tuotosten erilaisuus, sillä portfolio rakentuu kokoajan omien näkemysten mukaan (Paulson ym. 1991). Portfolion autenttisuus muodostuu siitä, että portfolion kokoajalla on mahdollisuus määrittää portfolion tekoa ja sen suuntaa. Yliopisto-opiskelijalle tyypillisiä portfoliodokumentteja voivat olla muun muassa (työ)harjoitteluraportit, ryhmätyöt, esseet, luentomuistiinpanot, opinnäytetyöt, valokuvat, videot, saadut arvioinnit, tuntisuunnitelmat kommentteineen, sanoma- tai aikakauslehtiartikkelit, (työ)todistukset, kirjatut oppimistavoitteet sekä omat mielipiteet, ajatukset ja havainnot. Portfolioonsa opiskelija voi luonnollisesti koota myös näytteitä työelämästä sekä vapaa-ajan toiminnasta ja harrastuksista, jotta portfolion piirtämästä profiilista muodostuisi mahdollisimman laaja-alainen.

Portfolioityöskentely on luonteeltaan vaiheittaista ja kehämäistä, jossa omaa kehitystä, oppimista ja toimintaa tarkastellaan ja arvioidaan yhä uudelleen (esim. Niikko 2000; Kankaanranta 2002). Sen työstämisen keskeisimmät vaiheet ovat portfolion teon aloittamiseen liittyvä tavoitteenasettelu ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman rakentaminen, portfolion sisällön kokoaminen opiskeludokumenttien keräämisellä ja tallettamisella sekä portfolioityöskentelyn syventäminen aineiston läpikäynnin, tärkeimpien dokumenttien valikoinnin ja niiden merkityksen pohdinnan avulla. Tähän prosessiin liittyy myös yhteistoiminta ja vuorovaikutus olennaisten tahojen, kuten ohjaajien ja opiskelutovereiden kanssa. Ohjaajat ja vertaisopiskelijat pystyvät antamaan arvokkaita kommentteja, joiden pohjalta opiskelija voi kohdentaa omia tavoitteitaan. Kommentit toimivat osaltaan uuden aineiston keräämi-

sen ja uusien tavoitteiden asettelun tukena. Portfolioprosessissa opiskelija jatkuvasti tarkentaa ja kohdentaa omia tavoitteitaan.

## Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja portfolio

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja portfolion teko liittyvät läheisesti toisiinsa. Molemmat ovat opintojen suunnittelun, oppimisen etenemisen tarkastelun ja asiantuntijuuteen kasvamisen työvälineitä. Niiden tehtävänä on sitouttaa opiskelija opiskeluun ja samalla varmistaa opintojen henkilökohtainen merkityksellisyys. Kummatkin auttavat tunnistamaan ja hyväksymään erilaisia oppimistarpeita ja mahdollisuuksia. Niiden avulla voi seurata opintojen etenemistä ja oppimisen laatua sekä kirjata muistiin opiskelun eri vaiheita. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma luo tavallaan kartan opintojen etenemiselle ja perustan portfoliolle, joka puolestaan kuvastaa ja tekee näkyväksi opiskelusuunnitelman toteutumisen. Näin opiskelusuunnitelma toimii myös oppimisen arvioinnin lähtökohtana.

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma edellyttää oman oppimisen aktiivista havainnointia ja se avulla voidaan vahvistaa tunnetta omasta yksilöllisestä oppimis- ja opiskeluprosessista (Niikko 2000). Tarkoituksena on tehdä konkreettinen suunnitelma omista opinnoista, jossa esitellään ja perustellaan tehdyt valinnat. Lisäksi sen avulla on tarkoitus hahmottaa koulutukseen käytettävää aikaa ja tämän kautta myös selkiyttää opiskelun lähtökohtia ja päämääriä. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma sisältää suunnitelman opintojen etenemisestä, valituista opintokokonaisuuksista ja ajankäytöstä. Suunnitelmassa pitkän tähtäimen tavoitteet pilkotaan osatavoitteiksi, jotka kaikki edesauttavat tutkinnon saavuttamista. Ajan käytön suunnittelulla ja osatavoitteiden saavuttamisella on olennainen merkitys motivoinnin kannalta. Opiskelusuunnitelman toteutumista seurataan opintojen kuluessa ja tarvittaessa sitä päivitetään ja muokataan uudelleen. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja portfolio täydentyvät ja laajenevat opiskeluajan myötä.

Hops- ja portfoliotyöskentely asettavat vaatimuksia muun muassa ohjaus- ja arviointikäytännöille sekä teknisille toteuttamislustoille. Tulevaisuudessa ratkaistavaksi kysymykseksi nouseekin, miten laitosten ja tiedekuntien sekä eri käyttäjien vaatimuksiin voidaan vastata. Tarvitaanko ylhäältä tulevaa ohjausta ja päätöksentekoa vai annetaanko vastuu toteuttamisesta tiedekunnille, laitoksille tai pienemmille yksiköille? Miten taataan riittävät ohjausresurssit opiskelusuunnitelmien ja portfolioiden toteuttamiselle? Edelleen ratkaistava kysymys on pystytäänkö elektroninen hops (eHops) rakentamaan riittävän joustavaksi ja kehittyneeksi järjestelmäksi vastaamaan laitosten tarpeisiin ja integroitumaan yliopistotason järjestelmiin? Nämä ovat olennaisia kysymyksiä, sillä henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatiminen kaikille opiskelijoille on yliopistoihin kohdistuva velvoite (Merimaa 2004).

Vuonna 2003 Jyväskylän yliopistossa toteutetun tutkimuksen perusteella eri toimijatahoilla on kiinnostusta (e)hopsin ja portfolioiden kehitystyöhön sekä yhtenäisen tietojärjestelmän käyttöönottoon. Tutkimuksen mukaan laitostasolla hopsia käytettiin jo monin eri tavoin, aina opintojen alkuvaiheen ohjauksesta maisteri- ja muuntokoulutettavien ohjaustoimintaan. Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat ovat monella laitoksella olleet jo kauan käytössä, mutta niiden tuominen konkreettisesti näkyväksi laitostason käytänteeksi on vielä suurella osalla laitoksia puuttunut. Hopsin toteutus vaihteli jopa opettajakohtaisesti yksittäisen laitoksen sisällä. Selvityksen mukaan keskeisinä kehittämiskohteina ja jatkotoimenpiteinä pidettiin ohjeistuksen yhdenmukaistamista ja täsmentämistä sekä digitaalisen eHops-sovelluksen tekemistä, jotta hopsin päivittäminen ja ohjaus helpottuisivat.

Henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa pidettiin tutkimuksen mukaan etenkin ohjauksen välineenä. Toisaalta opiskelijan itseohjautuvuus koettiin myös keskeiseksi, sillä opiskelusuunnitelma velvoittaa ja osin myös pakottaa opiskelijan suunnittelemaan opiskelunsa tavoitteet ja päämäärät. Ohjaajan roolina on puolestaan opiskelijan opiskelun ja oppimisen suuntaaminen ja tukeminen. Opiskelijaa voidaan vastaajien mielestä ohjata ohjaajan ja opiskelijan henkilökohtaisessa kahdenkeskisessä tilanteessa, tai opinnoista vastaavan tutorin ja/tai hops-vastaavan toimesta. Etenkin opintojen alkuvaihetta

pidettiin ratkaisevana hops-työskentelyn onnistumisen ja etenemisen kannalta. Opiskelijoiden hops-seuranta toteutettiin pääasiassa henkilökohtaisina tapaamisina, joissa opettaja ja opiskelija yhdessä kävivät läpi opintosuunnitelmaa. Tämän lisäksi vastaajat korostivat opiskelijan omaa vastuuta henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman toteutumisen seurannassa sekä oma-aloitteisuutta ohjauksen ja palautteen hankkimisessa.

## Digitaalisen portfolion mahdollisuuksia ja haasteita

Tietoverkko tarjoaa monipuolisen ympäristön digitaalisen portfolion (kuin myös eHopsin) rakentamiselle ja käyttötavoille. Verkkoperustainen portfoliotyöskentely nostaa teknisten ja resurssikysymysten rinnalle sisällön uudenlaisen jäsentämisen (Linnakylä ym. 2000). Keskeinen kysymys on, miten verkkoympäristöä ja digitaaliseen muotoon rakennettua portfoliota voidaan hyödyntää itsearvioinnissa, joka perustuu tietoisuuden kasvuun omista kehittymisen mahdollisuuksista ja prosesseista. Yleisesti verkossa tapahtuvan portfoliotyöskentelyn ajatellaan antavan kokoajalle myös muuta lisäarvoa. Hän oppii muun muassa erilaisten tietokoneohjelmien ja virtuaalisten työskentely-ympäristöjen hallintaa ja käyttöä (Hartnell-Young & Morriss 1999).

Digitaalinen portfolio myötäilee paperisen portfolion ideaa, mutta sen sisältö kootaan, säilytetään sekä ylläpidetään ja jaetaan sähköisessä muodossa. Paperiportfolioon verrattuna digitaalisen portfolion etuja ovat etenkin tehokkaammat julkaisukanavat sekä monipuolisemmat keinot osaamisen tallentamisessa, esittämisessä ja ylläpidossa (Barrett 1999; Lockledge & Weinmann 2001; Kankaanranta 2002). Grafiikan avulla voidaan havainnollistaa, painottaa tai korostaa tärkeitä asioita ja eri asioiden välisiä yhteyksiä (Karjalainen, Tenhula & Vanhala 1999). Digitaaliselle portfoliolle on luonteenomaista myös dynaamisuus. Portfolion kehittäminen ja uudistaminen on helppoa, jolloin myös oman osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymisen uudistuva luonne ja oppimisen ulottuvuudet tulevat selkeämmin esille. Opiskelija voi jatkuvasti



kehittää ja uudistaa portfolioitaan; tarpeen mukaan portfolioista voidaan helposti karsia vanhoja ja lisätä uusia osioita, tasoja ja polkuja (Barrett 1999).

Digitaalisen portfolion tarjoama saavutettavuus mahdollistaa vastavuoroisen palautteenannon ja kommunikoinnin, joka lisää portfolion vuorovaikutteisuutta ja osaltaan edistää eri tahojen yhteistoiminnallisuutta. Portfolioita voidaan esimerkiksi teknisen portfoliosovelluksen tarjoamien työkalujen avulla lukea ja kommentoida. Lisäksi eri tahot voivat antaa palautetta portfolion kokoajalle ja he voivat keskustella portfolion työskentelyvaiheista, sisällöllistä asioista sekä sopia palautteenannon muodoista ja -tavoista. Teknologia mahdollistaa myös sen, että henkilön saavutuksia voi seurata pidemmällä aikavälillä ja luotuihin tietoihin voidaan palata aina uudelleen. Portfolion lukija voi keskittyä ja syventyä kiinnostuksensa mukaan portfolion eri osaluokkiin (Kankaanranta & Linnakylä 1999).

Oppiminen ymmärretään nykyisin lisääntyvässä määrin sosiaalisena prosessina, jossa osallisuutta yhteisössä pidetään oppimisen keskeisenä tekijänä (Tynjälä 1999). Opiskelijan oletetaan rakentavan tietämyksensä henkilökohtaisesti ja sosiaalisesti jaettujen merkitysten ja vuorovaikutuksen kautta tietyssä yhteisöllisessä kontekstissa (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999). Oppimisen yksilöllisten ja yhteisöllisten ulottuvuuksien voidaan katsoa toteutuvan verkkoportfoliotyöskentelyssä. Digitaalisen portfolion merkittävänä etuna on yleisesti pidetty mahdollisuutta vastavuoroiseen kommunikointiin sekä ajatusten yhteiseen kehittämiseen ja tätä kautta opiskelijan opiskeluprosessin näkyväksi tekemiseen (esim. Tillema 1998; Kankaanranta 1999, 2002).

Portfolion käyttö verkko-opetuksessa on vuorovaikutustapahtuma, jossa oppiminen tehdään näkyväksi ryhmälle ja samalla mahdollistetaan oppimisen syventäminen kommentoinnin ja palautteen avulla (esim. Wager, Brock & Agnew 1994). Verkkoportfoliotyöskentelyssä tavoitteena on, että opiskelijat saavat palautetta kanssaopiskelijoilta edistymisestään ja ideoita oman portfolion ja opiskelun kohdentamiseen koko opiskelunsa ajan. Tässä vertaisvuorovaikutuksessa pyritään siihen, että yhteisissä keskusteluissa edistetään itseopiskelun aikana rakennetun tietämyksen syventämistä. Opiskelijat voivat yhdessä käydä läpi niitä sisältöjä, joita haluavat julkisesti portfolioon

luettavaksi sekä tarkastella portfolioita, erilaisia tehtäviä, jakaa kokemuksia, keskustella ja arvioida tuotoksia. Samalla opiskelijat pystyvät antamaan toisilleen palautetta siitä, mitkä portfolion alueet ovat valmiina ja mitkä osat tarvitsevat vielä työstämistä.

Parhaimmillaan digitaalinen portfolio paitsi edistää identiteetin rakentamista vuorovaikutuksen kautta, myös vahvistaa yhteisöllisyyttä (Linnakylä ym. 2000). Vertaisryhmätoiminta täydentää opettajan tai ohjaajan ohjausta. Ohjauskulttuuriin sisältyy myös opiskeluryhmän jäsenten sisäinen ohjautuvuus, jossa opiskelijaryhmän jäsenet tukevat toinen toistensa opiskelua (Ris-tola & Sariola 1999). Ohjaus kulminoituu tällöin opiskelijoiden ryhmäopiskelun tukemiseen.

## Ohjauksen rooli portfoliotyöskentelyssä

Portfolion kokoamisen aikana opiskelija on kasvatusten oman oppimisensa kanssa, jolloin hän tarkkailee omaa toimintaansa lähemmin, kriittisemmin ja ennen kaikkea omin kriteerein. Kokoamisen myötä hänen käsityksensä omasta osaamisestaan selkiytyvätkin (Linnakylä & Kankaanranta 2001). Opiskelija tarvitsee portfolion teossa kuitenkin myös oppimisyhteisön tuen, sillä juuri ohjaus ja palaute virittävät ja suuntaavat portfoliotyöskentelyä (esim. Wager ym. 1994; Bergeron, Weruuth & Hammar 1997; Tenhula 1999). On otettava huomioon, että portfolion laadinnassa on ensisijaista opiskelijan itsearviointi, ja toisten arvioinnit ovat pikemminkin opiskelijan omaa arviointia ja toimintaa tukevia (Kankaanranta 1998).

Ohjaajalle portfolioarviointi tarjoaa mahdollisuuden tutustua opiskelijoihin paremmin – heidän ajatuksiinsa, tavoitteisiinsa sekä opiskelustrategioihinsa. Esimerkiksi Wager ym. (1994) toteavat, että opiskelijoiden portfoliot osoittavat selkeästi opiskelijoiden osaamisen tason. Lisäksi portfoliot antavat viitteitä siitä, millä tavalla opiskelijoita tulee ohjata, jotta opiskelu motivoi ja tukee opiskelijoita heidän omista lähtökohdistaan. Opiskelijoiden portfoliot

mahdollistavat opettajalle myös oman toiminnan tarkkailun ja kehittämisen (Linnakylä & Kankaanranta 2001).

Portfoliotyöskentelyn keskeisimmät haasteet ovat opiskelijoiden motiivointi ja ohjaus. Portfoliotyöskentelyn tavoin myös opiskelijan ohjaus on kehämäinen prosessi, jossa yhdessä etsitään ja tutkitaan erilaisia vaihtoehtoja sekä tulkitaan tavoitteita ja päämääriä (Vuorinen 2000). Ohjaaja tukee opiskelijan oppimisprosessin etenemistä ja pyrkii saamaan opiskelijan omat ongelmat ja kehittämispyrkimykset esiin. Päämääränä on suunnata opiskelijaa kohti kehittävää itsearviointia (Ristola & Sariola 1999).

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja portfolio kannattaa rakentaa yhteistyössä ohjaajan tai vastaavan henkilön kanssa. Ohjaajalta voi saada apua muun muassa koko opintokokonaisuuden suunnittelusun suoritusjärjestyksen ja sivuaineiden valintaan, opintojen kulun selvittämiseen, olennaiseen keskittymiseen kuin myös tietoa työllistymiseen vaikuttaviin tekijöihin ja opintojen painopisteiden (erikoistumisen, tutkielmien aiheiden) valintaan. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa ja aivan loppuvaiheessa opiskelijat tarvitsevat opettajan tai tutorin apua henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa, mutta myös kannustusta opintosuunnitelman toteuttamisessa (ks. Neittaanmäki, Kankaanranta & Neittaanmäki 2004). Sovitut tapaamiset mahdollistavat edistymisen tarkistamisen ja rytmittävät tavoitteissa pysymistä.

Portfoliotyöskentelyn perimmäisenä tarkoituksena on tehdä opiskelijoista itsenäisiä ja aktiivisia ja saada heidät sitoutumaan omaan oppimiseensa (Taube 1998). Opiskelijan itsereflektio ei ole kuitenkaan itsestään selvää eivätkä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja portfolio automaattisesti takaa laadullisesti hyviä oppimistuloksia. Hops ja portfolio voivat olla todella hyödyllisiä, mikäli niiden merkitys oppimisen suunnittelun ja toteuttamisen työvälineenä on sisäistetty (Heikkilä 1999). Jos portfolion työstämisessä itsearviointi jää vähäiseksi, kokoajan persoona ei tule näkyväksi ja portfolion dokumentit kuvaavat vain latteasti sitä, mitä on tehty. Pahimmillaan voi käydä niin, että sitä, mitä työskentelyn aikana on opittu ja mitä halutaan vielä oppia, ei käsitellä lainkaan (Van Wagenen & Hibbart 1998). Vaarana on lisäksi se,

että hops ja portfolio tehdään valmiin mallin mukaan, joka ei välttämättä vastaa omia suunnitelmia ja tavoitteita. Portfoliotyöskentelyn ja henkilökoh-  
taisen opiskelusuunnitelman ohjauksessa tulisikin korostaa opiskelun ja va-  
lintojen omakohtaisuutta.

Myös hops- ja portfolio-työskentelyn ohjaus voi vaikuttaa lopputulok-  
seen. Huonosti ohjattuna henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja portfolio  
ehkä palvelevat vain opiskelijoita, jotka pärjäisivät hyvin ilman niiden työstä-  
mistäkin, eivätkä lainkaan opiskelijoita, joille niiden tekemisestä olisi suurin  
hyöty. Vastuu käyttökelpoisen ja hyödyllisen hopsin ja portfolion laadinnassa  
on kuitenkin opiskelijalla, ovathan ne itseohjautuvan oppimisen välineitä.  
Ohjauksen roolina on ennen kaikkea tukea oppimisen suunnittelua ja tavoit-  
teenasettelua (Linnakylä & Kankaanranta 2001).

Tyypillisimpiä ongelmia portfolion rakentamisessa ovat opiskelijoiden  
sitoutumattomuus, riittämätön ennakkovalmennus portfolion tekemiseen  
sekä opiskelijoiden vääränlaiset uskomukset tai käsitykset portfolion teosta ja  
sen vaiheista (Krause 1996; Bergeron ym. 1997). Lopputulosta voi heikentää  
myös pelko siitä, että ei pysty saavuttamaan portfoliolle asetettuja tavoitteita  
eikä keräämään oikeanlaista materiaalia. Edelleen työskentelyn epämääräi-  
syyteen saattaa vaikuttaa tekijän pelko siitä, että hän saa itselle epämieluisia  
palautetta.

Heikkilän (1999) kokemuksen mukaan negatiivisia asenteita ja ennak-  
koluuloja portfoliotyöskentelyä kohtaan voidaan vähentää tiedotuksella ja  
säännöllisellä ohjauksella. Koska portfolion kokoaminen on työlästä ja aikaa  
vievää, on olennaista, että opiskelijoilla on selvästi tiedossa portfoliotyösken-  
telyn tarkoitus ja periaatteet. Portfolion työstämistä edesauttavat esimerkiksi  
ohjeet siitä, kuinka portfolio tehdään. Lisäksi portfolion tekijän yksilöllisellä  
työskentelyllä, ryhmän ja vertaisryhmän toiminnalla sekä ohjaajan panoksel-  
la on merkittävä tehtävä portfoliotyöskentelyn mielekkyyden ja jatkuvuuden  
kannalta (Borko, Michalec, Timmons & Siddle 1997).

## Digitaalinen portfolio opettajan pedagogisissa opinnoissa

*Aina en ollut oikein varma, mitä olin tekemässä. Talletin siihen [portfolioon] kuitenkin melkein kaiken opintojen aikana tuottamani materiaalin ja kirjoitin jonkin verran kokoavaa tekstiä. Nyt, valmiina, se on mielestäni selkeä kokonaisuus. Useammassakin kohdassa tuon esiin sen, että opintojen tärkeintä antia oli vuorovaikutus ohjaajien ja opiskelutovereiden kanssa. Se toteutui lähipäivinä, harjoittelujen yhteydessä sekä verkkokeskusteluissa ja -tehtävissä. [...] Omaa opettajuuttani se on vahvistanut antamalla lisää rohkeutta ja luottamusta omiin kykyihin. Digitaalisen portfolio työstämisen merkitys on ollut lähinnä siinä, että sen kautta on muodostunut havainnollinen ja konkreettinen kokonaiskuva Virpeda-opinnoista. Se on myös dokumentti, johon voi myöhemmin palata.* (VirPedan opiskelijan portfolio esittely)

Portfolioita on jo laajasti käytetty opettajankoulutuksen yhteydessä. Niiden suosio opettajankoulutuksessa on liitetty näkemykseen opettajan ammatista monimuotoisena tietojen ja taitojen yhdistelmänä (esim. Wager ym. 1994). Omien kokemusten reflektointi auttaa opettajaksi opiskelevaa tiedostamaan omaa ihmiskäsitystään ja muokkaamaan ammatillisia käsityksiään. Portfolio on myös työelämässä olevan opettajan itsearvioinnin ja ammatillisen kehittymisen väline, joka auttaa työn tarkkailemisessa ja havainnoimisessa sekä omien vahvuuksien tunnistamisessa.

Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeen (KasVin) toteuttamassa opintokokonaisuudessa ”Virtuaalisesti toteutettavat erilliset opettajan pedagogiset opinnot (Virpeda)” koulutettiin epäpätevinä toimivia opettajia ([http://kasvi.joensuu.fi/kasvi/kasvi\\_pedagogiset.html](http://kasvi.joensuu.fi/kasvi/kasvi_pedagogiset.html)). Opintokokonaisuuden toteutukseen osallistuivat kasvatustieteiden tiedekunnat Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Koulutus tarjottiin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille, opettajankoulutuksen ulkopuolella opetuskokemuksensa hankkineille henkilöille. Tavoitteena oli mahdollistaa opettajankoulutus joustavasti ja työn ohessa opiskellen. Opinnoissa hyödynnettiin runsaasti informaatioteknologiaa. Digitaalisen portfolio työskentelyn ja osittain muidenkin opintojen verk-

ko-oppimisympäristöalustana oli Turun yliopistossa kehitetty WorkMates-sovellus (<http://wm.utu.fi>).

VirPedan opinnoissa digitaalisen portfolion ja verkkotyöskentelyn tarkoituksena oli ohjata opiskelijan toimintaa opiskelun eri vaiheissa sekä toimia opiskelua yhdistävänä ja jatkuvuutta ylläpitävänä elementtinä. Portfoliotyöskentelyn tavoitteena oli opintojen aikana kehittyvän opettajuuden pohdinta ja näkyväksi tekeminen sekä eri opintojaksojen integroiminen toisiinsa. Haasteellista oli portfoliotyöskentelyn ohjaus opintokokonaisuudessa, jonka toteuttamiseen osallistui monia eri tahoja.

Portfolio rakennettiin kolmen keskeisen teeman varaan. Ensimmäinen teema oli opetusfilosofia, jolla tarkoitettiin muun muassa opiskelijan käsitystä tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta. Toisen teeman tavoitteena oli ohjata opiskelijoita oman oppimisensa reflektiiviseen tarkasteluun. Kolmannella teemalla eli opiskelutavoitteiden rakentamisella pyrittiin edistämään opiskelijoiden vastuunottoa oman opiskelunsa edistymisestä. Teemojen työstämisen lisäksi portfolioon koottiin eri opintojaksoilla tehtyt opintotehtävät. Tehtävien tarkoituksena oli edistää muun muassa opiskelijan omaa ajattelua, itsenäisen ja tietoisien ajattelun kehittymistä sekä oma-aloitteisuutta ja itseohjautuvuutta. Portfolion jäsentelyn tueksi portfoliokansioon oli rakennettu esimerkkiportfolio, mutta opiskelijoilla oli vapaus omalle jäsentelylle, kunhan tarvittavat sisällöt löytyivät portfolioista. Opiskelijoille annettiin vapautta tehdä omasta persoonallisuudestaan ja tavoitteistaan riippuen itseä edustava ja kuvaava portfolio. Portfolion teko on opiskelijan oman toiminnan tulosta, jossa portfolion lähtökohdat ja tavoitteet rakentuvat opiskelijan omista tiedoista, taidoista, osaamisesta ja kokemuksista.

Portfolion työstäminen kuului kaikkien VirPedan opintojaksojen suorittamisen rinnalle ja niiden toteuttamisen tueksi. Eri opintojaksoilla oli kuitenkin vaihtelua siinä, mainittiinko portfoliotyöskentely opintojakson kuvauksessa, saiko työskentelystä lisäopintoviikkoja tai ohjattiinko sen tekemistä kurssin aikana. Opiskelijoiden ohjauksen kannalta yli opintojaksojen ulottuva työskentely oli kuitenkin ongelmallista, sillä kunkin opintojaksoja järjestävän tahon ohjausvastuu liittyi ensisijaisesti oman opintojakson sisältöihin.

Portfoliotyöskentelyn tueksi koottiin ns. portfoliotyöryhmä, jonka tehtävänä oli suunnitella ja ohjeistaa portfolioiden kokoamista. Käytännössä ohjeistus ja VirPeda-opintojen myöhemmässä vaiheessa myös ohjaus toteutettiin portfoliotyöryhmän koordinoimana.

Opiskelijat saivat alkuohjauksen portfoliotyöskentelyyn opintojen alussa videoneuvottelussa. Tarkempi ohjeistus rakennettiin WorkMates-ympäristön portfoliokansioon. Eri opintojaksojen alussa uusia opiskelijoita informoitiin portfoliotyöskentelystä ja aiemmin opintonsa aloittaneita muistutettiin työskentelyn jatkamisesta. Vaikka portfolioita rakennettiin opintokokonaisuudessa ennen kaikkea kunkin opiskelijan pedagogisen asiantuntijuuden kehittymiseksi, oli olennaista, että siihen liittyi myös yhteisöllinen näkökulma portfolioiden esittelyn sekä palautteen antamisen ja saamisen muodossa.

Portfolion tekemisen tueksi opiskelijat saivat ohjeita ja ohjausta sekä WorkMates-oppimisympäristössä että sähköpostilla. Lisäksi useat opiskelijat keskustelivat portfolion teosta puhelimitse sekä ohjaajan että vertaisopiskelijoiden kanssa. WorkMates-oppimisympäristössä opiskelijoiden portfoliotyöskentelyn tukena olivat muun muassa keskustelualue ”palautepaja”, ajankohtaiset portfolio-ohjeet informaatiotaulussa sekä portfolion laadinta-ohje ja -esimerkki. Opiskelijoille sähköpostitse lähetetyt ja WorkMates-oppimisympäristöön sijoitetut portfolion ohjausviestit ohjeistivat yleisesti portfolio-toimintaa ja tekemisen aikataulua. Sähköpostitse käytiin myös henkilökohtaisempia keskusteluja.

Portfoliotyöskentelyn tärkeimmät ohjausmuodot olivat verkko-oppimisympäristön palautepaja-keskustelualueella käyty ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjauskeskustelu ja opiskelijoiden vertaisarvioinnit. Tarkoituksena oli tukea opiskelijan portfoliotyöskentelyä rakentavalla palautteella sekä antaa portfolioiden kokoamiselle uusia ideoita, näkökulmia ja malleja. VirPedan opintojen lopussa järjestettiin valmiiden portfolioiden loppuarviointi, johon osallistui ohjaajan lisäksi kolme ulkopuolista arvioitsijaa.

Ohjaajan ja opiskelijan välisissä portfoliokeskusteluissa ilmeni kaksi ohjauksen ja vuorovaikutuksen pääulottuvuutta: 1) informaation jakaminen ja 2) portfolio-ohjaus (ks. Kaisto 2004). Informaation jakaminen oli portfoli-

on tekoprosessiin liittyvää suunnitelmien, kysymysten tai ilmoitusten antamista. Informointi-keskustelut loivat verkko-oppimisympäristössä sosiaalista ilmapiiriä ja ylläpitivät ohjaajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. Verkkovuorovaikutus sisälsi myös portfolion tekemiseen kannustavia viestejä sekä yleistä portfolioihin liittyvää keskustelua.

Portfolio oli suurimmalle osalle opiskelijoista työskentelymuotona vieras. Tämän vuoksi portfolio-ohjaus kulminoitui etenkin portfolion tarkoituksen selvittämisenä opiskelijoille. Toiseksi ohjaajan tehtäväksi muodostui opiskelijoiden ohjaaminen ja jopa muistuttaminen portfolion osatehtävien työstämisestä ja päivittämisestä. Ohjaaja rohkaisi ja kannusti etenkin portfolion tekoon sekä materiaalin tuottamiseen ja julkaisemiseen. Kolmantena ohjaustehtävänä oli koko portfolioprosessin kommentointi. Ohjaaja kommentoi opiskelijoiden portfolion sen hetkistä tilannetta eli dokumenttien sisältöjä ja kansiorakennetta. Portfolion tekoon liittyvän ohjauskeskustelun ohessa ohjaaja ohjasi oppimisympäristön käyttöön ja tietotekniikkaan liittyvissä asioissa. Opiskelijoilla oli vaikeuksia etenkin oppimisympäristön kokonaisuuden hahmottamisessa ja työkalujen hallinnassa, kuten muun muassa portfolion kansiodien teossa ja dokumenttien siirtämisessä tietoverkkoon.

Vertaisopiskelijoiden arvioinnissa oli kolme ulottuvuutta: 1) yleinen kannustus, jossa vertaisopiskelijat kannustivat portfoliotyöskentelyyn sekä 2) portfolion arviointi ja 3) portfolion kehittämisehdotukset (Kaisto 2004). Portfolion vertaisarvioinnin saaminen ja antaminen sekä keskustelut vertaisopiskelijoiden kanssa koettiin kannustavana ja tehokkaana vuorovaikutuksen muotona. Lisäksi vertaisarviointi vähensi ohjaajan ohjauksen tarvetta. Yhteiset keskustelut ja arvoinnit koettiin myös tärkeinä oman ammattitaidon ja -identiteetin kehittämisessä.

Suurin osa opiskelijoista oli tyytyväisiä portfolio-ohjaukseen ja koki sen olleen riittävää sekä kannustavaa, vaikka moni kuvasi ohjausta yleisluontoiseksi. Etenkin opintojen loppuvaiheessa käyttöön otettu palautepaja koettiin tärkeäksi ja portfolion tekoon kannustavaksi foorumiksi. Yleisesti opiskelijat kokivat myönteisenä sen, että portfolion työstämisvaiheesta kyseltiin. Toi-



saalta oli myös opiskelijoita, jotka eivät halunneet portfolioprosessiinsa tiivistä ohjausta ja kommentointia.

Opiskelijoiden mielestä portfoliotyöskentely tuki opettajuuden kehittymistä merkittävästi vahvistamalla opettajuutta koskevia käsityksiä ja lisäämällä valmiuksia opettajan työn hallintaan ja kehittämiseen (Vikstedt 2004). Portfoliotyöskentelyn koettiin myös tukeneen opettajuuden pohdintaa opintojen aikana vahvistamalla käsitystä itsestä opettajana ja toisaalta jäsentämällä pedagogisten opintojen kulkua (Vikstedt 2004). Opiskelun hallinta onkin erityisen tärkeää VirPedan kaltaisessa monimuotoisesti toteutetussa opintokokonaisuudessa, jonka toteuttamiseen osallistui toimijoita seitsemästä eri yliopistosta.

## Esiopetuksen asiantuntijuuden rakentamista

*Maisteri- ja tohtoriohjelman edetessä olen kasvanut ihmisenä ja opettajana. Omalta osaltaan maisteri- ja tohtoriohjelma on ollut tukemassa tätä kasvua ja lisännyt asiantuntijuuttani esiopetuksen alueilla. Olen saanut monipuolista tietoa esiopetusikäisistä lapsista ja esiopetuksen järjestämisestä. Tukena opintojen aikana on ollut vertaisopiskelijoiden ryhmä, joka on kannustanut verkkotyöskentelyssä eteenpäin mm. portfolioon jätettyjen kannustavien kommenttien välityksellä. Ohjelman parasta antia on vaikea erotella. Tämä on ollut kokonaisvaltainen matka esiopetuksen maailmaan. Eri opintojen, vertaisryhmän ja verkko-opintojen kautta opiskelu on ollut mielekästä ja tarpeeksi vapaata. (esiopetuksen maisteri- ja tohtoriohjelman opiskelijan näyteportfolio)*

Jyväskylän yliopiston esiopetuksen monitieteinen maisteri- ja tohtoriohjelma on neljän tiedekunnan ja usean laitoksen yhteishanke, jonka tavoitteena on esiopetuksen asiantuntijuuden monialainen rakentaminen (ks. Gustafsson, Kankaanranta & Määttä 2004; <http://www.peda.net/vera/jyu/ktl/esiope-tus/emmo>). Opinto-ohjelma tarjoaa mukana olevien laitosten pääaineopiskelijoille tutkintoa täydentäviä esiopetusta painottavia opintoja. Ohjelman

opinnoissa on kolmiosainen opetussuunnitelma, johon sisältyy yksilölliset eri tieteenalojen opinnot, tutkimusryhmissä työskentely (projektiopinnot) sekä yhteiset esiopetuksen ammatilliset asiantuntijuusopinnot. Näistä opiskelija kokoaa oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelmansa (hopsin).

Opintojen rakenteesta johtuen keskeisen osan opinnoista muodostavat opiskelijoiden itselleen laatima henkilökohtainen opiskelusuunnitelma ja sen pohjalta työstettävä digitaalinen portfolio. Molempia työstetään Jyväskylän yliopiston Peda.Netin DocPro-oppimisympäristössä (<http://wings.peda.net/docpro/editor/index.php3?DB=docproesiopetus>), josta tosin ollaan siirtymässä syksyyn 2005 mennessä uudempaan verkko-oppimisalustaan. Opinnoissa henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tavoitteena on auttaa opiskelijaa jäsentämään opetussuunnitelman opinnot kokonaisuutena sekä asettamaan tavoitteita opintojen monitieteisyydelle ja seuraamaan ja osoittamaan opintojen eri vaiheissa omien tavoitteiden toteutumista. Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma laaditaan opintojen alussa verkkoympäristöön yhdessä ohjelman koordinaattorin kanssa.

Portfoliotyöskentelyn tarkoituksena on kehittää opiskelijan reflektiivistä ajattelua ja tietoisuutta omasta oppimisestaan. Portfolion avulla opiskelija tuo esille omaa persoonallista ja ammatillista identiteettiään ja toimintafilosofi-aansa. Portfoliotyöskentely aloitetaan työportfoliolla, jonka pohjalta opiskelija laatii opintojensa päätteeksi näyteportfolion. Työportfolioon opiskelija kirjoittaa opintopäiväkirjaa omiin opintoihinsa liittyen. Lisäksi opiskelija liittää portfolioon opintojen aikana tekemänsä opintotehtävät ja muut dokumentit. Opintopäiväkirja koostuu henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman seurannasta ja arvioinnista sekä suunnitelman päivityksistä. Näyteportfoliossa opiskelija kertoo omasta oppimisestaan, vahvuuksistaan, syventymiskohteistaan ja alaan liittyvistä näkemyksistään. Näyteportfoliossa hän tarkastelee tärkeimpiä havaintojaan ja esittelee valikoidut tuotoksensa.

Opiskelusuunnitelmaan ja portfolioon liittyviä henkilökohtaisia tapaamisia järjestetään tarvittaessa koko opintojen ajan. Lisäksi portfolioita esitellään ohjelman yhteisissä tapaamisissa. Edelleen sekä ohjelman koordinaattori että

vertaisopiskelijat antavat eri vaiheissa palautetta portfolion ja etenkin opintojen edistymisestä.

Portfolioiden analysointi kahden ensimmäisen lukuvuoden jälkeen osoitti, että ohjelmaan osallistuneiden 24 opiskelijan portfoliot olivat hyvin eri vaiheissa. Portfoliot olivat rakenteeltaan ns. varsinaisia portfolioita, portfoliokokeiluja sekä lähes tyhjiä portfolioita. Opiskelijat myös alkoivat jäsentää portfolioitaan pääasiassa kolmella eri tavalla: 1) ohjelman opintojen mukaan, 2) esiopetukseen liittyvien kaikkien opintojen mukaan ja 3) opintojen ja työelämästä saatuja kokemuksen mukaan. Ohjelman opintojen mukaan portfolioita jäsentävät opiskelijat alkoivat portfoliossaan rakentaa itselleen käsitystä siitä, mitä esiopetus on. He olivat keränneet esiopetukseen liittyvää materiaalia ja ajatuksia. Nämä opiskelijat alkoivat tarkastella uutta ilmiötä, esiopetusta, ennestään tutusta näkökulmasta (oman tieteenalan). Tällä tavalla rakennettuna opinnoista tulee usein monitieteisiä, mutta ammatillinen ulottuvuus on vielä ajatuksen asteella. Toisaalta portfoliot välittävät mielikuvan esiopetuksen jäsentyneestä pohdinnasta.

Toisen ryhmän opiskelijat yhdistivät portfolioihinsa maisteriohjelman opintojen lisäksi muita opintojaan. Tällöin portfolio muodostuu laajaksi esiopetusta kuvaavaksi tietovarannoksi. Portfoliossa esiopetus näyttäytyy tutuna ilmiönä, jota on alettu tarkastella uusista näkökulmista. Kyseessä on runsaalla materiaalilla varustettu, mutta hajanaisempi kuvaus esiopetuksesta. Kolmannessa ryhmässä opiskelijoilla oli laajempi tietämys esiopetuksesta joko ammatissa toimimisen tai pidemmälle ehtineiden oman alan opintojen vuoksi. Kolmannen ryhmän portfolioista välittyy työkentän ääniä ja näkemys. Ohjelmassa valitut opinnot liittyvät työelämässä kohdattuihin kehitystarpeisiin ja aikaisemman työelämän vaikutus heijastuu myös portfolioon.

Arvioidessaan hops-työskentelyä opiskelun eri vaiheissa opiskelijat toivat esille hopsiin liittyviä sisällöllisiä seikkoja ja painottivat hopsin roolia opintojen jäsentäjänä (ks. Gustafsson ym. 2004). Opiskelijat jäsensivät hops- ja portfoliotyöskentelyn yhdeksi kokonaisuudeksi, joten portfoliotyöskentelyyn liittyvät edut olivat pääsääntöisesti samansuuntaisia. Mahdollisuus opiskelu-

suunnitelman päivittämiseen koettiin myönteiseksi. Sen sijaan ongelmat liittyivät portfolion osalta hopsia enemmän teknisiin seikkoihin kuten linkkien ja kuvien lisäämiseen.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman katsottiin edistävän opinto-tilanteessa ajan tasalla pysymistä ja helpottavan tavoitteiden toteutumisen seurantaan. Hankalaksi koetut asiat vaihtelivat. Jollekin ongelmallista oli verkkoympäristön käyttö, toiselle ajan löytäminen portfoliotyöskentelyyn ja kolmannelle hopsin sisällön rakentaminen. Yleisesti opiskelijat kokivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen haasteelliseksi, mutta palkitsevaksi tehtäväksi. Monille suunnitelman alkuun saattaminen voi olla hyvinkin haastavaa, mutta opintojen aikana suunnitelmasta saadaan tukea ja järjestystä opintojen arkeen. Portfoliotyöskentelyyn tarvitaan ohjeistusta, esimerkiksi runkoehdotelmia sisällöistä sekä toisten opiskelijoiden kysymyksiä ja kommentteja.

Jos ohjaaja haastaa opiskelijat laatimaan opiskelusuunnitelmia, haastavat opiskelijat ohjaajaa entistä perusteellisempaan ohjaamiseen. Opiskelijat ovat ymmärtäneet hopsien merkityksen ja hyötäneet käytetystä työmäärästä, mutta samalla he ovat alkaneet vaatia tiukempaa ja täsmällisempää ohjausta. Ohjauksella on selvästi ollut merkitystä suunnitelmien laatimisessa. Opiskelijat ovat saamiensa kehitysideoiden myötä kokeneet kasvavaa mielenkiintoa työskentelynsä kehittämiseen. Ohjaajan kokemat haasteet liittyvät useimmiten myös opiskelijoiden kokemuksiin haasteisiin. Jos opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen joiltain osin liian vähäisenä, on ohjaaja kokenut samaan aikaan tietämättömyyttä siitä, millä alueilla opiskelijat tarvitsevat lisäohjausta. Aina se, minkä ohjaaja on olettanut haasteelliseksi tai helpoksi, ei näytä samalta opiskelijoiden näkökulmasta. Ajankäyttö on sekä opiskelijoiden että ohjaajan kokema haaste. Koko opiskelijaryhmän yhteisten tapaamisten järjestäminen on vaikeaa, sen sijaan enemmän on tarvetta pienryhmä- tai yksilötapaamisille.

Ohjaajalle on haasteellista opiskelijaryhmän heterogeenisyys. Toisaalta heterogeenisyys on rikkaus, mutta samalla se edellyttää ohjaajalta opiskelijoiden ja heidän tarpeidensa tuntemista ja ohjauksen muokkaamista tarpeita

vastaavaksi. Esiopetuksen maisteri- ja tohtoriohjelman suhteellisen pienen opiskelijajoukon kohdalla ohjaajalla on onneksi mahdollisuuksia oppia tuntemaan erilaiset tarpeet ja kohdistamaan oikeanlaista ohjausta sitä tarvitseville.

Ohjaajan näkökulmasta digitaalisen portfolion lisäarvo liittyy selvimmän ajan ja paikan käsitteisiin. Ohjaaminen on mahdollista niin Jyväskylän ulkopuolella kuin paikan päällä opiskelevillekin. Digitaaliseen ympäristöön työstetyissä portfolioissa on helppo toteuttaa opiskelijoiden keskinäistä kommentointia. Opiskelijoiden ei tarvitse huolehtia suurten paperimäärien kopioinnista vaan portfolioit ovat kaikkien luettavissa ja kommentoitavissa. Digitaaliseen portfolioon liittyy ajatus siitä, että se olisi mahdollista esitellä vaivattomasti verkkoympäristössä esimerkiksi työnhakutilanteessa. Opiskelijan halutessa digitaalisesti tuotettu materiaali on pienellä vaivalla siirrettävissä avoimeen verkkoympäristöön.

Portfoliotyöskentely on keskeisessä osassa maisteriohjelman oppisisältöä. Opiskelijoille joutuu osoittamaan portfoliotyöskentelyn ja siihen liittyvän reflektoinnin merkitystä. Opiskelijoiden kirjoittamat pohdinnat ja ajatukset opinnoistaan ja tulevasta ammatistaan ovat parhaiten todistaneet portfolioiden merkityksen. Portfoliosta peilautuu kehittyvä yksilö, jolla on tavoitteita ja suunnitelmia, joista osa toteutuu ja osa jää hyvällä syyllä toteutumatta.

## Portfolio opiskelun jäsentäjänä ja suuntaajana

Portfoliotyöskentely on luonteeltaan hyvin pitkäjänteistä työskentelyä, jossa tuloksia on vaikea nähdä kesken prosessin. Portfolio on osoittautumassa oivaksi tavaksi kehittää ammatillista identiteettiä ja opiskelijan oman alan asiantuntijuutta. Portfolio on jo nyt osoittautunut opinto-ohjaukseen soveltuvaksi ohjauskäytännöksi ja -välineeksi. Tärkeää on, että sen kokoamista pidetään luontevana jatkona henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien rakentamiselle. Parhaimmillaan portfolio tekee näkyväksi rikkaan ja monivai-

heisen opiskelu- ja itsetuntemusmatkan noviisista mestariksi. Toivottavaa on ettei portfoliotyöskentely loppuisi yliopisto-opiskelujen päättyessä, vaan toimisi perustana työelämässä jatkettavalle urakehityksen rakentamiselle.

Vaikka portfoliotyöskentely antaa tilaa ja mahdollisuuksia oppijan itseohjautuvuudelle (esim. Paulson ym. 1991), myös ohjausta tarvitaan. Ohjauksen avulla tuetaan opiskelijan yksilöllisyyttä ja opiskelun kokonaisvaltaista edistymistä. VirPedan opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä ohjaukseen, joskin moni koki opintojen alkuvaiheessa portfolio-ohjauksen riittämättömäksi, tai he eivät kokeneet saaneensa apua portfolion tekoon. Esiopetuksen maisteri- ja tohtoriohjelmassa ohjaukseen ja palautteenantoon on panostettu systemaattisesti ja opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti. Portfoliotyöskentelyn onnistumisen olennaisena tekijänä onkin ohjaus- ja arviointikäytäntöjen kehittäminen, sillä ohjauksen tarve on ilmeinen sekä tavallisilla verkkokursseilla että digitaalisen portfolion työstämisessä (esim. Ristola & Sariola 1999; Tenhula 1999). Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien ja portfolioiden käyttöönottoaminen edellyttää muun muassa uusien ohjaus- ja arviointikäytäntöjen pohtimista, määrittelyä, kehittämistä sekä näistä keskustelemista.

On vaikea yleispätevästi arvioida, tai tarkasti määritellä, millaisia ovat tarkoituksenmukaiset tai oikeat ohjaus- ja arviointikäytännöt. Tiedyt peruseriaatteet antavat näille suuntaviivoja, mutta erilaisissa opintokokonaisuuksissa ja erilaisilla opiskelijoilla on yksilöllisiä tarpeita näiden toteuttamiselle. Tärkeintä on, että ohjaus ja arviointi suuntaavat, tukevat ja kehittävät opiskelijoiden portfolion tekoa. Toisaalta voi olla vaikeaa toteuttaa sellaisia ohjausmuotoja, jotka vastaavat sekä ohjaajien että opiskelijoiden tarpeisiin. Esimerkiksi VirPedan toteutuksessa portfoliotoiminnan ohjauksen puutteet selittävät osaltaan, kuinka ohjaajien ja opiskelijoiden odotukset ohjauksesta saattavat poiketa paljonkin toisistaan (Kaisto 2004). Opiskelijat näyttivät asettaneen ohjaukselle erilaisia odotuksia kuin millaista ohjausta saivat: osa opiskelijoista toivoi enemmän ohjausta ja toiset kokivat ohjauksen jopa liian intensiiviseksi.

Ohjauksesta ja arvioinnista tulisikin keskustella avoimesti mielekkääseen ohjaukseen pyrittäessä sekä kiinnittää huomiota siihen, että ohjauksen pääperiaatteista ja arvioinnin kriteereistä sovitaan myös opiskelijoiden kanssa. Tällöin niin ohjaajilla kuin opiskelijoilla on käsitys siitä, mitä ohjaukselta odottaa ja mistä ja miten voi hakea apua erilaisiin ongelmiin (ks. Tenhula 1999). Selkeät ja yhteiset päämäärät selkeyttävät ohjausta ja arviointia ja antavat opiskelijoille varmuuden siitä, että heidän työskentelyään tuetaan. Lisäksi ohjaus edistää opiskelijoiden tavoitteenasettelua sekä sitouttaa ja motivoi opiskelijoita ja he tietävät kenen puoleen tarvittaessa kääntyä.

VirPedan ja esiopetuksen maisteri- ja tohtoriohjelman kokemukset osoittavat, että portfoliotyöskentelyn ohjauksessa ja arvioinnissa avainasemassa on koko opiskeluryhmän yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen luominen ja ylläpitäminen, jossa eri toimijat sitoutetaan ja myös innostetaan portfolio-toimintaan. Myös vertaistuellä ja vertaisarvioinnilla osoittautui olevan olennainen merkitys. Kokemustemme perusteella portfolion vertaisarviointia kannattaisi käyttää koko portfolioprosessin ajan hyödyksi, sillä portfolion tekeminen on myös yhdessä tekemistä, kokemusten jakamista ja toisten kuuntelemista. Parhaimmillaan vertaisopiskelijat tukevat toistensa opiskeluprosessia sekä auttavat portfolion etenemisen eri vaiheissa. Tämä edellyttää, että vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä tuetaan järjestelmällisellä ja jatkuvalla ohjauksella.





## TUTKIELMAN OHJAUS VERKOSSA

### Tutkielma verkko-ohjauksen erityishaasteena

Yliopistollisen lopputyön<sup>1</sup> tekeminen on usein opintojen haastavin vaihe. Artikkelissa esitellään tutkielman tekemistä verkkoviestinnän muuntokoulutus -hankkeessa, jonka opiskelijoista suurin osa käy työssä. Muuntokoulutuksessa hyödynnetään aktiivisesti verkkoa kurssien toteutuksessa ja myös tutkielman ohjauksessa. Tutkielman ohjausta tarkastellaan vuorovaikutteisenä prosessina, jossa keskeistä on ohjauksen kognitiivinen ja affektiivinen ulottuvuus. Artikkelissa tarkastellaan tutkielman ohjausta verkossa ohjaajan ja opiskelijan näkökulmasta; asiaa on selvitetty kyselyllä. Lisäksi tarkastelun kohteena ovat verkossa käytävät ohjauskeskustelut.

Yliopistossa verkkoa käytetään lähinnä harjoitus- tai erikoiskurssien opimisympäristönä. Sen sijaan tutkielmien ohjauksessa ja niiden tekemistä tukevissa tutkielmaseminaareissa verkkoa on käytetty vähemmän. Ohjaaja–ohjattava- tai opettaja–opiskelija-suhteessa verkon on arvioitu yhtäältä sekoittavan ohjaustilanteen rooleja ja toisaalta muuttavan niitä tasa-arvoisempaan suuntaan. Lisäksi on arvioitu, että verkko parhaimmillaan parantaa ohjauksen laatua.

---

<sup>1</sup> Yliopistollisella lopputyöllä tarkoitetaan tässä pro gradu -tutkielmaa (tutkielma) sekä muita yliopisto- ja korkeakoulutasoisia opinnäytetöitä (esim. diplomityö). Artikkelissa käytetään tutkielma-sanaa.

Verkko-ohjauksen problematiikkaa voidaan käsitellä tutkielmien ohjausprosessin kognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden kautta. Näitä yhdistää ja realisoi vuorovaikutteisuus, joka on tämän artikkelin teoreettinen lähtökohhta. Kolmitasoisessa tarkastelussa voidaan verkossa tapahtuvan ohjausprosessin moninaisuutta tutkia laaja-alaisesti.

Ohjausprosessin kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan opiskelijan informaatio- tai tietotarpeita koskettavia tekijöitä, kuten informaation laatua tai tiedonsaannin riittävyyttä. Perinteisesti tutkielman ohjauksessa painottuu ohjauksen kognitiivisen ulottuvuuden tiedollinen aspekti eli se, kuinka opiskelijaa autetaan teoreettisissa, metodisissa ja analyttisissä kysymyksissä. Usein todetaan, että verkko soveltuisi hyvin juuri kognitiivisten tarpeiden tyydyttämiseen.

Tarkastelun affektiivisuuden ulottuvuus painottaa vuorovaikutusprosesseihin liittyviä emootioita. Tutkielman teko on usein emotionaalisesti vaativa prosessi ja vaikuttaa identiteetin rakentumiseen.

Ohjaustilanne, erityisesti sosiaalisen ja emotionaalisen tuen näkökulmasta, vaatii erityisiä vuorovaikutuksen muotoja. Erityinen haaste ja kiinnostuksen kohde tässä yhteydessä on se, millaista ohjausvuorovaikutus on verkossa ja miten opiskelijaa tuetaan sosiaalisesti ja emotionaalisesti verkkoympäristössä.

Vuorovaikutteisuuden ulottuvuudessa painottuvat ohjaustilanteen roolit, konteksti sekä ohjaajalta vaadittavat sosiaaliset taidot (Matikainen 2003, 57–61). Tärkeä on huomioida ohjaajan ja ohjattavan asemat ja se, miten näitä asemia pidetään yllä (verkossa painokkaan diskursiivisesti). Tavallisesti ohjaustilanteessa on asiantuntija ja noviisi, jolloin tilanne jo luo tietyt ehdot vuorovaikutukselle. Yhtäältä tutkielman tekijä odottaa saavansa selkeitä ohjeita ja neuvoja, ja toisaalta ohjaajan voi olla vaikea myöntää ohjaustilanteessa tietämättömyytensä.

## Tutkielmaseminaarit verkkoviestinnän muuntokoulutuksessa

Tässä artikkelissa tutkielman ohjausta peilataan käytännön kokemuksiin, jotka ovat syntyneet Verkkoviestinnän muuntokoulutus -hankkeessa. Tutkielman verkko-ohjausta tarkastellaan sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijoiden kokemuksia on kartoitettu kyselyllä, joka toteutettiin verkkolomakkeella ja siihen vastattiin nimettömänä. Vastauksia kertyi 17 kappaletta. Vastauksista on poimittu kuvaavia kommentteja artikkelin eri kohtiin. Kukin vastaaja on erotettu numerolla, mutta taustatietoihin kommentteja ei ole yhdistetty, sillä kommentit eivät ole osa selittävää asetelmaa.

Verkkoviestinnän muuntokoulutus (Wermu) on Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian ja Viestinnän laitoksen toteuttama ja Euroopan sosiaalirahaston tukema koulutusohjelma. Ohjelmassa opiskelee 65 viestinnän ammattilaista valtiotieteen maisteriksi pääaineenaan verkkoviestintä. Verkkoa käytetään opinnoissa melko paljon, koska opiskelijat suorittavat opinnot työn ohessa. Keskeinen osa koulutusohjelman syventäviä opintoja on tutkielman (pro gradu) tekeminen, jonka ohjausprosessi toteutetaan osin verkossa. Samoin tutkielmaseminaarin kuuluu keskeisenä osana opiskelu verkko-oppimisympäristössä. Tutkielmaseminaarissa kuten koko verkkoviestinnän muuntokoulutuksessa hyödynnetään Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmeniassa suunniteltua ja tuotettua Studium-oppimisympäristöä, joka mahdollistaa joustavien ja räätälöityvien kurssiympäristöjen rakentamisen.

Tutkielmaseminaarissa on vähintään neljä koko päivän kestävää lähitaapaamista, minkä lisäksi töitä käsitellään ja opponoidaan aktiivisesti verkossa. Artikkelia kirjoitettaessa yksi seminaari on päättynyt ja kaksi on noin puolessa välissä. Näiden lisäksi vielä alkaa kolme seminaaria.

Tutkielmaseminaarien verkkoympäristöjen keskeinen elementti on yhteinen keskustelualue, jossa käydään yleistä keskustelua tutkielmien tekemisestä. Lisäksi jokaisella opiskelijalla on oma nimetty keskustelualueensa, jossa muut kommentoivat tutkimussuunnitelmia sekä tutkielman osaraportteja. Seminaariympäristöissä on myös tutkielman tekemistä tukevaa materiaalia,

kuten ohjeita, tutkimuksen tekoon liittyviä www-linkkejä ja referenssilistauksia. Varsinaista ohjaavaa materiaalia verkkoon on tuotettu melko vähän, ja sen lisääminen onkin yksi selkeä haaste.

Erityinen ongelma verkkoviestinnän muuntokoulutuksessa on ollut nivel-tää opiskelu työ- ja perhe-elämään. Nummenmaan ja Lautamatin (2004, 90) näkemys tutkielmasta osana laajaa elämänkenttää tuntuu erityisen tärkeältä, mitä seuraava opiskelijan kommentti osuvasti valaisee:

*Gradun teko on kovaa työtä. Aikaa palaa ja arkirutiinit hannaavat vastaan. Kolmen lapsen kanssa [...] gradun teko on todellinen haaste. Vaatii itsekuria, itsekkyyttä, vähäisistä yöunista ja vapaa-ajasta luopumista. Onnistuessaan palkitsee ja motivoi. Tuo kaivattua älyllisyyttä ja akateemisuutta elämään.* (Opiskelija 4)

Opiskelijoiden elämäntilanne on tullut esille koko kirjossaan (työttömyys, lapsen syntymä, talon rakentaminen, sairaus, läheisen kuolema), jolloin ohjaajankin on ymmärrettävä ja suhteutettava tutkielmaprosessi opiskelijan elämänkenttään. Esimerkiksi aikatauluissa pysyminen on usein hankalaa, mutta se on välttämätöntä seminaarin työskentelyn kannalta.

## Ohjaus vuorovaikutuksena verkossa

Verkkovuorovaikutuksen ja tutkielmaohjauksen tarkasteluun tarjoaa oivallisen näkökulman Lindblom-Ylänne & Wager (2002, 319):

*Ohjattava on yleensä ohjaustilanteessa herkässä mielentilassa ja reagoi kokonaisvaltaisesti ohjaajan persoonaan ja tapaan toimia sekä ilmaista itseään. Ohjaaja antaa joko myönteisen tai kielteisen mallin ja esimerkin siitä, miten annetaan palautetta toiselle ihmiselle. Palautetta voi antaa monella eri tavalla. Yhtä tärkeää kuin palautteen sisältö on tapa, jolla se esitetään.*

Verkko-ohjauksen kannalta on kiintoisaa, miten ohjaaja tuo persoonaansa esille ja kuinka herkästi hän pystyy verkossa reagoimaan ohjattavaan. Lisäksi on kiinnostavaa tutkia, millaisia tapoja on antaa palautetta ja miten ne mahdollisesti eroavat kasvokkaistilanteiden palautteista.

Verkkovuorovaikutusta on kuvattu sosiaalisesti vihjeettömäksi ja tehtäväkeskeiseksi (Matikainen 2001; Spears & Lea 1992). Sosiaalisten vihjeiden puute tuottaa viestintään tiettyjä piirteitä, kuten aggressiivisuuden mahdollisuuden. Sosiaaliset vihjeet voidaan jakaa ihmisen taustaan liittyväksi (esimerkiksi ikä ja sukupuoli), sekä tilanteeseen liittyväksi nonverbaaliseksi viestinnäksi. Vihjeettömyysnäkökulmaa on kritisoitu stabiiliksi ja metodisesti ongelmalliseksi. Verkossa vuorovaikutus on dynaamista ja tilanteisesti rakentuvaa. Esimerkiksi identiteetti ei perustu ennalta määrättyihin kategorioihin vaan rakentuu verkkovuorovaikutuksessa dynaamisesti (Lamerichs & te Molder 2003). Verkkovuorovaikutusta ei nähdäksemme voi yksioikoisesti leimata vihjeettömäksi, vaikka verkkovuorovaikutuksen tapa rakentua tilanteisesti poikkeaa toki kasvokkaisista tilanteista.

Ohjaus on aina vuorovaikutusta. Onkin syytä määritellä, mitkä vuorovaikutuksen piirteet tai välineet ovat nimenomaan ohjauksellisia. Pasanen (2003, 15–19) on esittänyt seuraavia ohjauskeskustelun välineitä:

- Kunnioitus ja empatia ovat ohjauksellisen suhteen perusedellytyksiä, eli ohjattava tulee ottaa tosissaan ja häntä tulee kunnioittaa.
- Sopiminen tarkoittaa sopimista ohjaustilanteen tavoitteista, rooleista ja toimintamalleista.
- Kysyminen, selventäminen ja tarkentaminen ovat luontevia ohjauskeskustelun välineitä, joilla ohjaaja pyrkii selventämään ohjattavan tilannetta itselleen.
- Tilannetta voidaan selventää myös konkretisoinnilla ja välittömyydellä. Välittömyys tarkoittaa sitä, että ohjaajan tulee olla oma itsensä.
- Yhteenvedoilla ohjaaja esittää oman tulkintansa tilanteesta ja tavaltaan testaa ohjattavalla, onko ymmärtänyt tilannetta oikealla tavalla.
- Konfrontointi tarkoittaa kriittisten ja kyseenalaistavien kommenttien esittämistä.

- Ohjauskeskustelua suunnataan tulevaan toimintaan tavoitteen asettamisella, toiminnan suunnittelulla ja ongelmanratkaisulla.

Kaiken kaikkiaan edellä mainitut ohjauskeskustelun välineet ovat onnistuneen dialogin edellytyksiä, ja juuri dialogi on ohjauksen tavoitteena. Ohjauskeskustelun välineet ovat helposti tunnistettavissa tutkielman ohjauksessa, mutta kiinnostavaa on se, miten näitä voidaan käyttää verkossa. Välineitä, jotka vaativat intensiivisempää vuorovaikutusta (kuten sopiminen, konkretisoiminen ja välittömyys), on hankalampaa käyttää verkossa. Sen sijaan verkko ei rajoita ohjauksen perusluonteeseen kuuluvia asioita kuten kunnioitus ja empatia. Samoin väljempää vuorovaikutusta vaativat kysyminen ja yhteen vetäminen onnistuvat verkossa melko hyvin. Konfrontointi on kiinnostava seikka, sillä kritiikkiä on helppo esittää verkossa, mutta sen vastaanottoa on vaikea havainnoida. Usein kasvokkaisessa tilanteessa aistii, millä tavalla kullekin tulee kritiikki esittää, mutta verkossa tämä on sosiaalisten vihjeiden vähyiden vuoksi vaikeampaa.

Dialogin mahdollisuus verkossa on kiinnostava teema. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että verkkokurssien keskusteluissa oli vähäisesti dialogisia piirteitä ja puheenvuorot olivat enimmäkseen monologisia (Matikainen 2001, 99–103). Aarnion (1999) tutkimuksessa puolestaan todettiin, että dialoginen vuorovaikutus verkossa kehittyi opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Aarnion tutkimus oli toimintatutkimus, jossa tavoitteena oli kehittää dialogia, kun taas Matikaisen tutkimuksessa kahden verkkokurssin keskustelua tarkasteltiin jälkikäteen. Olennaista kuitenkin on, että dialoginen vuorovaikutus verkossa on mahdollista, mutta ei toteudu itsestään. Marttunen (1997) puolestaan on todennut, että sähköpostikeskustelu edistää argumentaatiotaitoja, mikä selittyy verkon kirjoitusperustaisella viestinnällä. Verkolla on siis tiettyjä mahdollisuuksia, jopa vahvuuksia, argumentoivan dialogin edistämisessä.

## Vuorovaikutuksen toteutuminen – vuorovaikutteisuuden ulottuvuus

Tutkielman ohjaus on aina hyvin tilanne- ja henkilökohtaista. Ohjausprosessin kontekstisidonnaisuus ja sosiaalinen herkkyyys korostuvat, kun ohjaus siirtyy verkkoon. Keskeinen kysymys on millaista ohjausvuorovaikutus on verkossa. Tutkielman verkko-ohjausta voi tarkastella määrällisenä ja laadullisena. Kokemustemme mukaan keskustelua ei ole ollut *määrällisesti* odotetusti. Kun keskustelu liittyy johonkin työhön tai käytännön asiaan (esimerkiksi aikatauluihin), opiskelijat osallistuvat melko nopeastikin keskusteluun. Vuorovaikutus ei kuitenkaan kokonaisuudessaan ole kovin vilkasta, eikä dialogista (vrt. Matikainen 2001). Vuorovaikutuksen *laatu* on kuitenkin korkea, eritoten tutkimusprosessin eri vaiheiden opponointikeskusteluissa. Opiskelijat kirjoittavat toisilleen vähintään liuskan mittaisia opponointeja. Väitämme, että verkossa opponointi on perusteellisempaa ja tässä mielessä laadullisesti parempaa kuin kasvokkaisissa seminaari-istunnoissa.

*Oma opponenttini graduseminaarissa on myös jaksanut paneutua tuotoksiini niin syvällisesti, että olen saanut häneltä todella arvokkaita neuvoja.* (Opiskelija 3)

*Verkko taas on vahvempi tiedollisessa tuessa, koska kommentit ovat usein harkitumpia (esimerkiksi täsmällisiä vinkkejä ja muutosehdotuksia) ja keskustelut myös kirjautuvat muistiin.* (Opiskelija 10)

Kuten jälkimmäisessä kommentissa todetaan, syynä opponointien perusteellisuuteen lienee verkon suullista viestintää pohditumpaa ilmaisua edellyttävä kirjoitusperustainen ja dokumentoitava viestintä. On muistettava, että tutkielman tekeminen on sekä kirjoitus- että tutkimusprosessi. Monelle opiskelijalle tutkielma on ensimmäinen, ja usein ainut, suurempi itsenäinen kirjoitusprosessi. Verkko kirjoittamista vaativana välineenä osaltaan auttaa kirjoittamista, ja tässä on selkeästi yksi verkon suurimmista hyödyistä. Heik-

koutena on edellä mainittu dialogisuuden puute, mikä toisaalta on usein leimallista myös perinteisille seminaarikäytännöille.

Taulukossa 1 on eritelty tutkielmaseminaarien verkkoympäristöissä käytettyjä yleiskeskusteluja. Näiden lisäksi ympäristössä on kullekin opiskelijalle oma keskusteluryhmä, jossa esitetään varsinaiset opponoinnit ja muut kommentit. Keskusteluketjut on jaettu kolmeen luokkaan. Käytäntöön liittyvillä viesteillä tarkoitetaan kaikkia seminaarin suorittamisen ja tutkielman tekemisen käytännöllisiä asioita kuten tutkielmaohjeita ja aikatauluja. Sisällöllisillä viesteillä tarkoitetaan teoriaan ja menetelmiin liittyviä viestejä; lisäksi lähdevinkit on sijoitettu tähän kategoriaan. Emotionaaliset viestit liittyvät kuulumisten vaihtamiseen ja kannustamiseen. Taulukossa on raportoitu viestiketjujen määrä, ei yksittäisten viestien määrä. Joissain tapauksissa ketjussa oli kahteen luokkaan kuuluvia viestejä, jolloin se on sijoitettu molempiin luokkiin. Yhden ketjun pituus vaihteli yhdestä neljääntoista viestiin. Yksittäiset viestit, jotka aloittavat uuden ketjun, mutta joihin ei kuitenkaan ole vastattu, on laskettu tässä yhteydessä siis viestiketjuiksi. Viestien määrästä on huomattava, että ensimmäinen seminaari on jo päättynyt, mutta kaksi seuraavaa on vielä kesken. Kolmas seminaari on alkanut viimeisenä.

Taulukosta havaitaan, että yhteensä seminaareissa on eniten käytännöllisiä ja vähiten emotionaaliseen tukee liittyviä viestejä. Viestiketjut on luokiteltu karkeasti, ja viestien lähempi sisältöanalyysi todennäköisesti osoittaisi, että yhdessä viestissä voi olla niin käytännöllisiä, sisällöllisiä kuin emotionaalisiakin aineksia. Käytännöllisten viestien määrää selittänee seminaarin vaihe, mutta väheneminen voi olla myös merkki siitä, että verkkoympäristös-

TAULUKKO 1. Tutkielmaseminaarien verkkokeskusteluiden viestiketjut luokiteltuna.

seminaari nro	käytäntöketjut		sisältöketjut		emootioketjut		yhteensä	
I	39		26		8		73	
II	31		7		4		42	
III	11		4		6		21	
yhteensä	81	(60 %)	37	(27 %)	18	(13 %)	136	(100 %)



sä on enemmän linkkejä ja tietoa ja lähitapaaminen on mahdollisesti osattu ohjeistaa entistä paremmin, jolloin verkossa ei tarvita niin paljon viestejä.

Kunkin opiskelijan keskustelussa teemoina ovat tavallisesti opiskelijan suunnitelmat tai raportit, joita oponoiitiin ja kommentoiitiin. Keskusteluketjut ovat melko lyhyitä, tavallisesti 2–5 viestiä. Opiskelijoiden keskustelussa tyypillisiä olivat ketjut, joissa opponenti tai ohjaajin esitti arvion ja tekijä kommentoi tai kiitti arviota. Tämän lisäksi ohjaaja, opponenti tai tekijä saattoi esittää lisäkommentteja. Muut seminaarilaiset eivät juuri osallistuneet keskusteluun, vaikka jokaisella seminaarilaisella oli erityisesti suunnitelma-vaiheessa kommentointivelvoite (joskaan tämän velvoitteen laiminlyönnistä ei mitenkään rankaistu).

## Kognitiivisesta affektiiviseen vuorovaikutukseen

Näyttäisi siltä, että esimerkiksi organisoitumista ja aikataulutusta koskevan yleisinformaation näkökulmasta verkko täyttää ohjaustilanteen kognitiiviset tarpeet. Verkossa on vaivatonta jakaa ja saada seminaarin käytäntöihin liittyvää informaatiota, ohjeistaa, pyytää ja saada lisäyksiä sekä tarkennuksia, sopia aikatauluista ja niin edelleen. Verkossa informaatio jaetaan kirjallises-sa muodossa, mikä vähentää väärinymmärrysten todennäköisyyttä. Lisäksi informaatioon on helppo palata. Tarkastelluissa seminaareissa informaation laatua pidettiin korkeana, ja tässä mielessä tiedonsaantiin liittyvät yleiset tarpeet täyttyivät. Verkkokeskustelut painoutuivat nimenomaan tutkielman tekemisen ”*tiedolliseen puoleen*”, kuten eräs ohjattava totesi.

Pohdinnan laajentaminen yleisinformaatiosta työn ohjauksen teoreettisiin, metodisiin ja analyttisiin aspekteihin tarkentaa näkökulmaa verkko-ohjausprosessin kognitiivisesta ulottuvuudesta. Tarkastelu tukee ajatusta, että onnistunut verkko-ohjaus tarvitsee tuekseen kasvokkaisia tapaamisia sekä yksilö- että ryhmätasolla. Kognitiivista ulottuvuutta ei siten voi erottaa omaksi tehtäväkseen, vaan ohjausprosessin kontekstisidonnainen ja sosiaa-

lisesti herkkä luonne edellyttää sekä vuorovaikutteisuuden että affektiivisen tason huomioimista.

Tutkielman tekeminen on tunnetusti vaativa ja usein tekijälleen hyvinkin henkilökohtainen ja emotionaalisesti latautunut projekti. Hyvällä ohjaajalla on kyky ottaa huomioon opiskelijan tunteet ja asettua hänen asemaansa (Lindblom-Ylänne & Wager 2002). Ylijoki (1998b, 273–287) kuvaa tutkielman tekemistä identiteettiprojektiksi, jossa emootiot ovat keskeisesti mukana. Erityisesti nousee esille tutkielman edistymisestä riippuvat kunnian ja häpeän tunteet. Keskeinen havainto on, että ”opiskelijat liittävät graduun suuria tunteita, erityisesti moraaliseen arviointiin perustuvaa häpeää, noloutta ja kasvojen menetystä, toisaalta myös kunniaa ja ylpeyttä” (mt. 279).

Seuraavaksi tarkastellaan sitä, missä määrin verkossa pystyy antamaan emotionaalista tukea. Toisinaan väitetään, ettei verkossa ole tunteita. Väite vaatii kuitenkin täsmäntämistä. Etäisyys ja siihen liittyvä viestinnän välittynyt luonne kaventavat keinoja tunteiden ilmaisemiseen. Täsmällisesti ottaen emootiolla tarkoitetaan kokonaisuutta, johon liittyy elämyslaatu, neurofysiologiset muutokset, ilmeliikkeet sekä erityinen käyttäytymisvalmius, ja koko prosessia virittävät tai siihen myöhemmin vaikuttavat kognitiiviset arvioinnit (Helkama, Myllyniemi & Liebkina 1998, 164). Neurofysiologiset reaktiot, ilmeliikkeet ja käyttäytymisvalmius eivät välity suoraan verkossa, vaan ne pitää erikseen välittää. Tietokoneen näyttöjen äärellä kuitenkin istuu ihmisiä, jotka tuntevat täsmälleen samalla tavalla kuin muissakin tilanteissa. Verkko ei suinkaan ole tunteeton väline, mutta keinot varsinkin tahattomaan emootioiden ilmaisemiseen ovat vähäisempiä.

Opiskelijoiden näkemykset painottivat ennakko-oletusten mukaisesti sitä, että verkossa korostuu kognitiivinen ulottuvuus ja kasvokkain puolestaan affektiivinen ulottuvuus:

*Henkilökohtaiset tapaamiset (sekä seminaari- että ohjaus) antavat sosiaalista tukea. Ne kannustavat ja antavat uutta puhtia. Toisaalta niistä saa myös hyödyllistä tietoa. Verkkokeskustelut painottuvat ehkä enemmän tiedolliseen puoleen. (Opiskelija 1)*

*Sosio-emotionaalista tukea saa mielestäni parhaiten kasvokkaistilanteissa, mutta kyllä verkkokin tässä toimii. Tiedollisista saa molemmista, mutta ehkä paras väline on verkko, koska tieto pysyy siellä myös myöhempää tarkastelua varten. (Opiskelija 8)*

Yleispätevänä havaintona edellä mainittuja kommentteja ei kuitenkaan voi pitää, sillä eräs opiskelija toteaa:

*Silti, yllättävää kyllä, sanoisin, että verkko on tässä tapauksessa sosio-emotionaalisesti merkittävämpi kuin tiedollisesti. Siellä periaatteessa tämä graduryhmä on olemassa virtuaalisena yhteisönä; tulee tunne siitä, että en ole yksin. Jos ahdistaa, voi rääkäistä! Ja todennäköisesti joku osoittaa myötätuntoa ja yrittää rohkaista!” (Opiskelija 15)*

## Vertaistuen luonne

Tutkielman verkossa ohjaamisen kolmitasoinen tarkastelu painottuu ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutukseen. Se ei huomioi opiskelijoiden horisontaalista vuorovaikutusta, jonka merkitys kuitenkin nousi tekemäsämme tarkastelussa selkeästi esiin.

Yliopisto-opiskelu on leimallisesti individualistista (Piekkari & Repo-Kaarento 2002, 324). Yksilötehtävät, seminaariesitelmät, tentit ja eritoten opinäytetyöt ovat perustuneet hyvinkin itsenäiseen ja usein myös yksinäiseen työskentelyyn. Vertaistuen tarve on usein ilmeinen, ja esimerkiksi tutkielman tekemisessä usein todetaan, että nimenomaan toiset tutkielmantekijät ovat paras tuki (Sneck 2004, 17). Vertaistuki ja yhteistoiminta voidaan liittää myös asiantuntijuuden kehittymiseen. Asiantuntijuuden tutkimuksessa on erotettavissa kolme näkökulmaa (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002): asiantuntijuus tiedon hankintana, asiantuntijuus osallistumisena asiantuntijakulttuuriin ja asiantuntijuus (kollektiivisena) tiedon luomisena.

Tutkielman tekemisessä ovat läsnä kaikki edelliset näkökulmat. Se vaatii tiedonhankintaa ja osallistumista akateemiseen asiantuntijakulttuuriin. Lisäksi tutkielma on tiedon luomista, mutta usein varsin individualistista. Nykyisin painotetaan asiantuntijuuden kollektiivista luonnetta ja nimenomaan sitä, että huippuasiantuntijuus syntyy kollektiivisessa toiminnassa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkielmaprosessissa painottuu myös yhteinen toiminta ja vertaistuki.

Opiskelijoiden kommentit vertaistuesta olivat ristiriitaisia. Useimmat pivät sitä tärkeänä, mutta eivät suinkaan kaikki:

*Kasvokkaisten tapaamisten suurin merkitys on ollut juuri henkiselä puolella eli sosiaalisessa tuessa. Tapaamisissa tulee aina vaihdettua muitakin kuulumisia, mikä auttaa ymmärtämään kunkin tilannetta (ja saa jopa joskus oman tilanteen tuntumaan helpommalta).* (Opiskelija 10)

*Taidan olla poikkeus säännöstä, mielestäni gradun tekemistä ei auta se, että voi päiväitellä miten ikävää homma on tai miten hitaasti homma on edennyt kohtalotovereiden kanssa. Jokainen tekee viime kädessä yksin oman gradunsa.* (Opiskelija 7)

Ristiriita kulminoitui kysyttäessä verkon vaikutusta vertaistukeen: ”verkko on lisännyt tukea”, ”en osaa sanoa”, ”ehkä hiukan lisännyt”, ”ei vaikutusta”, ”ei lisännyt” ja ”sekä (lisännyt) että (vähentänyt)”. ”Verkko on hyvä apuväline, mutta pelkästään se ei toimi vaan tarvitaan f-to-f [face-to-face]”. Näiden vastausten perusteella on vaikea päätellä verkon vaikutusta (vertais)tukeen. Asia vaatii lisätutkimusta ja -pohdintaa.

Vertaistuen kannalta kiinnostava on tutkielmaseminaarissa tehty havainto siinä vaiheessa, kun osallistujat eivät olleet tavanneet muutamaan kukauteen. Verkossa oli vaihdettu satunnaisesti joitakin viestejä. Tapaamisen aluksi käytiin kuulumiskierros, ja kierroksen jälkeen lähes kaikki totesivat, että on helpottavaa kuulla, että muidenkin tutkielmat ovat edenneet aiottua hitaammin, eli aikatauluissa ei ollut pysytty. Moni oli kokenut ennen tapaamista häpeän tunteita, koska oli laiminlyönyt sovitut aikataulut. Tapaaminen

ja toisten tilanteen kuuleminen oli helpottavaa ja poisti emotionaalista tuskaa, vaikka itse asiassa tuossa vaiheessa emme puhuneet kovinkaan paljoa varsinaisesta tutkimustyöstä. Esimerkki osoittaa, kuinka tärkeää vertaisten kanssa keskustelu on. Lisäksi mielenkiintoista on, että tällainen keskustelu syntyi kasvokkaisessa tapaamisessa eikä verkossa. Kasvokkainen kohtaaminen oli siis varsin tärkeä emotionaalisen vertaistuen kannalta.

## Johtopäätökset

Väite tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen tehtäväkeskeisyydestä näyttäisi pitävän ainakin jossain määrin paikkansa, sillä verkossa keskustellaan nimenomaan käytännöllisistä asioista kuten aikatauluista ja lähdevinkeistä, kun taas kasvokkaisissa tapaamisissa nousee painokkaammin esille emotionaalinen vertaistuki ja myös ohjaajan tuki.

Vaikka verkolla on eittämättä tiettyjä rajoitteita tutkielman ohjauksessa, on myös tunnustettava verkon vahvuudet. Esimerkiksi ilman verkkoa verkko- viestinnän muuntokoulutuksen tutkielmaseminaarit olisivat huomattavasti löyhempiä ja tuki ja ohjaus jäisi vähäisemmäksi, koska lähitapaamisia ei voida kovin usein järjestää opiskelijoiden työssäkäynnin vuoksi. Myös opponoinnin laatu parani selvästi. Yleisemminkin on todettu, että verkkokeskustelu parantaa argumentaatiotaitoja (Marttunen 1997). Nämä havainnot liittynevät kirjoitettuun viestintään, eli kirjoitettaessa pitää täsmällisemmin pohtia, mitä sanoo. Kirjoitettu sana, vaikkakin verkossa, tulkitaan vakavammaksi ja virallisemmaksi kuin puhuttu.

Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa oppimisen kontekstuaalisuutta – siis tutkielman ohjauksessa sitä, kuinka ohjaus- ja seminaarikäytännöt on sidottu tietynlaiseen akateemiseen työskentelytapaan (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 91). Usein on todettu, ettei perinteinen seminaarityöskentely, yksinäinen tutkielman tekeminen ja etäinen ohjaus, suinkaan ole paras tapa oppia. Kiinnostava onkin kysymys siitä, kuinka oppimiselle voitaisiin

kehittää uudenlainen sosiokulttuurinen konteksti (mts. 91). Viime vuosina on usein arvioitu, että verkko voisi muuttaa sekä oppimiskäsityksiä että opetus- ja opiskelutapoja. Esimerkiksi ohjaustilanteen roolit eivät välttämättä ole verkossa niin vahvasti läsnä kuin kasvokkaisissa tilanteissa. Lisäksi verkko voi toimia uudistajana siksi, että entiset seminaarikäytännöt eivät sellaisenaan toimi verkossa. Ohjaaja joutuu kyseenalaistamaan ja osin muuttamaan toimintatapojaan, mutta luonnollisesti perinteisiä käytäntöjä suodattuu myös verkkoon. Verkko onkin perinteisten toimintatapojen, vanhan ja uuden pedagogiikan sekä uuden teknologian mielenkiintoinen yhdistelmä. Nykyisellään verkko tuskin kuitenkaan luo uusia oppimisen sosiokulttuurisia konteksteja, vaan verkon lisäksi tarvitaan uutta pedagogista ajattelua ja toimintamalleja. Lisäksi akateemisia vaateita tutkielmalle ja tutkielman teolle pitää kenties uudistaa.

Mitä tämä uusi pedagogiikka sitten voisi olla? Tuskinpa kyse on mistään täysin uudesta teoriasta, vaan pikemminkin uusista sovelluksista. Yliopisto-opetusta, kuten koko yliopistokulttuuria, leimaa individualismi. Lisäksi usein opetus perustuu behavioristisiin periaatteisiin. Haasteena on kehittää ohjauksellisia, yhteistoiminnallisia ja kollektiiviseen tiedon luomiseen johtavia periaatteita ja käytäntöjä. Tällöin lähestytään konstruktivismia, joka on varsin laaja ja muodikas, osin epämääräinenkin näkökulma oppimiseen (vrt. Kalli & Malinen 2005). Konstruktivismin perusajatukset oppijan aktiivisesta tiedon rakentamisesta ovat kuitenkin varsin hedelmällisiä. Lisäksi kun huomioidaan tiedonrakentamisen sosiaalinen perusta, ovat ainekset uudelle, ohjaukselliselle yliopistopedagogiikalle olemassa. Verkon rooli tulee eittämättä yhä keskeisemmäksi näissä ohjauuskäytännöissä, joiden tavoitteena on edelleen opiskelijoiden tutkimuksellisen ja kriittisen ajattelutavan edistäminen.

Erään opiskelijan kommentti kuvaa varsin osuvasti sitä, kuinka tutkielman ohjauksessa tarvitaan erilaisia muotoja, eikä yksipuolinen kasvokkaisen tai verkossa tapahtuvan ohjauksen kehittäminen riitä:

*Kaikki kolme [seminaaritapaamiset, verkko-ohjaus, henkilökohtainen ohjaus] ovat tärkeitä. Seminaaritapaamisissa tutustuu ihmisiin ja on helppo keskustella omaan työhön liittyvistä asioista. Verkossa taas*

*kommentit tulevat kirjallisessa muodossa ja ovat pohditumpia. Henkilökohtaiset ohjaustapaamiset antavat suuntaviivoja varsinkin jos tuntee olevansa jumissa. (Opiskelija 1)*





## VI

# OHJAUS YHTEISÖLLISENÄ JA MONIAMMATILLISENA OSAAMISENA



## VI

Ohjaus- ja neuvontatyötä tekevät työskentelevät yliopistossa erilaisissa ammatillisissa tehtävissä (esim. opiskelijaohjaajat, opintoasianpäälliköt, tiedekuntien/laitosten kansliahenkilökunta, amanuenssit, opinnäytetöitä ohjaavat opettajat). Ohjauksen kehittäminen ja toteuttaminen edellyttää näiden eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Oman työn perustehtävään sisältyvän ydinosaamisen lisäksi toimenkuvien yhtenä osa-alueena on opiskelijoiden ohjaus. Ohjaus- ja neuvontatyö edellyttää erityistä ohjausasiantuntijuutta, jossa korostuvat vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot.

Työtehtävien mielekäs toteuttaminen edellyttää myös uudenlaisia toiminta- ja työkuultuureja. Nämä ilmenevät työn yhteisöllisyytenä, yhteisen vastuun lisääntymisenä sekä uudenlaisina yhteisöllisinä työmuotoina. Yksilöllisen koulutuksen lisäksi opettajien ja yliopiston muun henkilöstön ammattitaidon edistämiseksi tarvitaan yhteistä ja yhteisöllistä kehittämistä, jossa oppimisen perustana on paikallisen osaamisen tutkiminen ja arvioiminen (vrt. Tynjälä 2004). Työyhteisön jäsenten erilaiset tiedot ja taidot voivat parhaimmillaan toimia yhteisöllinen oppimisen ja moniammatillisen osaamisen voimavaroina.

Organisaation ja/tai työyhteisön ohjauskulttuurin luominen ja vakiinnuttaminen edellyttää yleensä yhdessä tapahtuvaa kehittämistyötä. Usein kehittämistyö lähtee kuitenkin liikkeelle yksittäisten työntekijöiden halusta kehittää omia työkäytäntöjään. Hyvin suunniteltu ja toteutettu täydennyskoulutus voi merkittävästi edistää uuden ohjauskulttuurin luomisessa ja tukemisessa. Henkilökohtaisella tasolla kyse on oman ohjausajattelun tiedostamisesta ja omien ohjauskäytäntöjen tutkimisesta. Uudenlainen ohjausajattelu edellyttää koulutuksellisia interventioita, joilla varmistetaan toimijoiden ohjauskompetenssien ja moniammatillisten yhteistyövalmiuksien kehittyminen.



Anna Raija Nummenmaa

## OHJAUKSEN OSAAMINEN JA MONIAMMATILLINEN OSAAMINEN

### Ohjauksen merkityksiä

Tämän teoksen artikkelit ovat kuvanneet ohjausta erilaisissa toimintakonteksteissa erilaisten toimijoiden erilaisina ohjauksellisina toimintoina. Tämän artikkelin keskiössä on ohjauksen osaaminen, erityisesti ohjauksen moniammatillinen osaaminen. Ohjauksen osaamisen ja asiantuntijuuden analyysin yksi keskeinen ongelma on suomenkielisen käsitteen 'ohjaus' monimerkitysisyys. Arkipuheessa se liitetään käsitteenä varsin erilaisiin ilmiöihin kuten autonohjaus, leikinohjaus, työnohjaus, askartelunohjaus ja gradu-nohjaus. Myöskään ammattilaisten kielenkäytössä käsitteelle ei ole olemassa yhtä vakiintunutta merkitystä.

Kun puhutaan ohjauksesta sekä siihen liittyvästä osaamisesta ja ammatitaidosta, on hyvä huomioida ainakin seuraavat näkökulmat. Ensinnäkin ohjaus on institutionaalista toimintaa – se *on ammatti* (opinto-ohjaaja, ammatinvalinnanohjaaja). Ammatillinen pätevyys ja asiantuntijuus saavutetaan muodollisessa koulutuksessa, joka painottuu ohjauksellisten kvalifikaatioiden ja ohjauksen erityisosaamisen tuottamiseen. Toiseksi alkuperäisimmissä ja suppeimmassa merkityksessään ohjaus (counselling) on yksi ammatillisen keskustelun muoto, joka työmenetelmänä kuuluu useiden ammattien edellyttämiin osaamisvaatimuksiin.

Erityisesti viime aikoina on yleistynyt tapa kuvata ohjausta toimintaympäristönä – ohjausympäristönä, joka muodostuu *ohjauksellisista interven-*

*tioista.* Tällaisia ovat esimerkiksi neuvonta, tuutorointi, ohjauskeskustelu, toiminnalliset menetelmät, kehittämiskeskustelu, tietokoneavusteinen ohjaus sekä työharjoittelu. Kun puhutaan ohjauksesta toimintaympäristönä tai verkostona, ollaan tekemisissä jo huomattavasti laajemman tulkinnan kanssa. Se pitää sisällään ohjauksellisten toimintojen organisoimista, toimijoiden yhteistyötä sekä laajempia strategisia kysymyksiä. Nimenomaan tällä tavalla ohjausta käsitteellistetään korkea-asteen koulutuksessa (Nummenmaa 2001).

## Ohjauksen erilaisia toimijoita, toiminta-areenoita ja työprosesseja

Korkea-asteen koulutuksessa ohjausta ja neuvontaa antavat monet tahot, ammattilaiset ja asiantuntijat. Alalla on paljon myös epävirallisia toimijoita ja verkostoja (taulukko 1). Helposti voi käydä niin, että toiminta ei ole kovin hy-

TAULUKKO 1. Ohjauksen toimintakokonaisuudet ja neuvontaa sekä ohjausta antavat tahot (Moitus et al. 2001)

Ohjauksen toimintakokonaisuus	Neuvontaa ja ohjausta antavat henkilöt
<i>Oppiminen ja opiskelun ohjaus</i>	opettaja, opettajatutor/oma opettaja, opinto-ohjaaja, opintoneuvoja, neuvonta-assistentti, tiedekuntas sihteeri/päällikkö, opintos sihteeri/opintoasiainpäällikkö, professori, amanuenssi, laitoksen kansliahenkilökunta, opiskelijatutorit/vertaistuki, harjoittelunohjaaja/mentor/, opintotoimiston henkilöstö, kansainvälisten asiain henkilöstö, kirjaston henkilöstö, ATK-henkilöstö
<i>Uravalinnan ohjaus</i>	(opettaja), ura- ja rekrytointipalvelujen henkilöstö, uraohjaaja, urapsykologi, opintos sihteeri, työvoimaneuvoja, alumni, mentori
<i>Henkilökohtaisen kehityksen ja kasvun ohjaus</i>	opettaja, opinto-ohjaaja, opettajatutor, YTHS:n psykologi, opiskelijapappi

vin koordinoitua. Samoin tulkinnat ohjauksen ja neuvonnan perustehtävistä ja tavoitteista eivät välttämättä ole selkiintyneitä, ja työnjako on epäselvää.

Ohjaus- ja neuvontatyötä tekevät toimivat hyvin erilaisissa työtehtävissä ja ammattiasemissa. Opiskelijaohjaajan, rekrytointipalvelun neuvontatyöntekijän, ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön psykologin, tiedekunnan opintoasiainpäällikön, opinnäytetyötä ohjaavan professorin tai laitoksen amanuenssin työ muodostuu erilaisista työprosesseista. Ohjaus sijoittuu yleensä osaksi muuta työkokonaisuutta ja -prosessia, sillä varsinaisia ohjauksen päätoimisia asiantuntijoita on vähän.

Eri työtehtäviin tai/ja ammatteihin liittyvät työprosessit on hahmotettavissa työn perusideoita tai perustavia työtapoja kuvaaviin *toimintakokonaisuuksiin*. *Ydintoiminnat* puolestaan kuvaavat niitä ammatin keskeisiä toimintaprosesseja tai toimintamalleja, jotka ovat olennaisia ammatin hallinnan kannalta. Esimerkiksi yliopisto-opettajan keskeisiin perustehtäviin kuuluu tutkimus ja tutkimukseen perustuva opetus, johon puolestaan liittyy opiskelijoiden oppimisen ja eriasteisten opinnäytetöiden ohjaus. Niinpä opintoneuvojan, hallintopäällikön tai työssäoppimisen ohjaajan ydintoiminnat ja opiskelijoiden ohjaus osana heidän työnsä kokonaisuutta näyttäytyvät eri tavoin. Työn ydintoimintoihin tai pätevyysalueisiin liittyvän ydinosaamisen avulla voidaan tehdä muun muassa johtopäätöksiä siitä, kuinka työntekijä hallitsee työprosessin. (Keurulainen 1997.)

Ohjaus- ja neuvontatyö sijoittuu siis eri tavoin erilaisissa työtehtävissä toimivien ammattilaisten työprosesseihin. Oman perustyön edellyttämä ydinosaaminen on erilaista, mutta silloin kun ohjaus jossakin muodoissa sisältyy osaksi työprosessia, asiantunteva ohjaus- ja neuvontatyö edellyttää myös sen perusosaamista.

## Ohjauksen osaamisesta

Ohjauksen osaamisen määrittely on luonnollisesti sidoksissa siihen, miten ohjaus käsitteellistetään tai ymmärretään. Kun ohjaus määritellään laajasti ammatillisen auttamisen metodologiaksi (Peavy 1997), ohjauksen osaaminen tai kompetenssi on ymmärrettävä laajasti tietämisenä, olemisena ja tekemisenä (Amundson 2005, 147).

Seuraavassa analyysissä (taulukko 2) on esimerkinomaisesti kuvattu koulutus- ja urasuunnittelua päätoimisesti tekevän opinto-ohjaajan työprosessia, työn toimintakokonaisuuksia ja pätevyysalueita sekä näihin liittyvää ydinosaamista (Nummenmaa 2002; 2004b).

TAULUKKO 2. Opinto-ohjaajan/ohjaajan työprosessiin liittyvät toimintakokonaisuudet ja ydinosaminen (sovellus Keurulaisen 1997 opettajan työprosesseista)

TYÖPROSESSI	TOIMINTAKOKONAISUUDET	Ydinosaminen
OPINTO-OHJAAJAN TYÖ	OHJAUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖN PÄTEVYYSALUE	Konteksti osaaminen Sisältöosaaminen
	OHJAUKSEN PÄTEVYYSALUE	Teoriaosaaminen Asiakasosaaminen Metodiosaaminen
	YHTEISTYÖN JA VUOROVAIKUTUKSEN PÄTEVYYSALUE	Yhteistyöosaaminen Vuorovaikutusosaaminen
	JATKUVAN KEHITTÄMISEN PÄTEVYYSALUE	Reflektio-osaaminen Tiedonhallintaosaaminen

**Ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue** muodostuu *kontekstiosaamisesta*, jolla ymmärretään opinto-ohjaajan taitoa tarkastella omaa toimintaansa suhteessa ammatilliseen kehittymiseensä, yhteisönsä toimintaan ja sen kehittymiseen sekä yhteisönsä/organisaationsa toimintaa suhteessa sille oleellisten toimintaympäristöjen (ammatit, työelämä, yhteiskunta) kehittymiseen. *Sisältöosaamisella* ymmärretään ohjaukseen liittyvän substanssin relevanttia hallintaa suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin.



**Ohjauksen pätevyysalueen** ydinosaamista ovat *ohjausteoriaosaaminen ja asiakasosaaminen*. Ohjausteoriaosaaminen sisältää tietoisuuden niistä epistemologisista taustasitoumuksista, joiden varaan työ perustuu. *Asiakasosaamisella* ymmärretään puolestaan ohjaajan taitoa ottaa huomioon opiskelijan tilanne, kuten elämäntilanne, kulttuuri ja ohjaustarpeet. Metodiosaaminen muodostuu ohjauksen keskeisten työmenetelmien – ammatillisen keskustelun sekä ryhmäohjauksen – osaamisesta.

**Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen** osaaminen muodostuu *yhteistyöosaamisesta*, jolla ymmärretään ohjaajan taitoa toimia yhteistyöverkostoissa kulloisenkin toiminnan tavoitteen kannalta mielekkäällä tavalla ja luoda oman ja työyhteisönsä toiminnan kehittämisen kannalta tarkoituksenmukaisia yhteistyösuhteita. Yhteistyöosaamisen yksi keskeinen ulottuvuus on *työn kielellinen hallinta*. Sen merkitys nousee keskeiseksi työyhteisöissä, joissa erilaisista koulutustaustoista tulevat henkilöt pyrkivät työssä oppimisen kautta kehittämään yhdessä omaa osaamistaan (vrt. taulukko 1). Yhteistyö edellyttää kyvykkyyttä kuvata ja perustella omia näkökantoja kielellisesti.

*Vuorovaikutusosaamisella* tarkoitetaan opinto-ohjaajan taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa kulloisenkin toiminnan tavoitteen kannalta mielekkäällä tavalla. Esimerkkinä voidaan mainita työskentely opiskelijoiden, laitoksen henkilökunnan ja työelämän edustajien kanssa.

**Jatkuvan kehittämisen pätevyysalue** sisältää reflektio-osaamisen ja tiedonhallintaosaamisen. *Reflektio-osaamisella* ymmärretään ohjaajan taitoa arvioida oman työnsä ja työyhteisönsä toiminnan päämääriä sekä taitoa tehdä relevantteja johtopäätöksiä kokemuksista. *Tiedonhallintaosaaminen* viittaa puolestaan ohjaajan kykyyn hankkia sellaista tietoa, joka yhdistyneenä kokemustietoon palvelee sekä hänen itsensä että hänen työyhteisönsä taustalla olevan käyttöteorian kehittämistä ja yhteisön oppimista.

Koulutus- ja urasuunnittelun ohjaus- ja neuvontatyölle on määritelty kansainvälisesti hyväksytyt yhdenmukaiset ydinkompetenssit (International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners 2003):

1. oman ammatin ja sen vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti

2. asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa;
3. asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioonottaminen ohjauksessa kaikkien asiakasryhmien kanssa
4. teoria- ja tutkimustiedon integrointi neuvontaan, urasuunnitteluun, ohjaukseen ja konsultointiin
5. taito suunnitella, toimeenpanna ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapah-tumia omassa organisaatiossa
6. oman ammatillisen omaamisen ja omien rajojen tiedostaminen
7. kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden ja asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa
8. ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdolli-suuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä
9. vastaanottavuus yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa kysymyksissä
10. kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden muodostamassa tiimissä
11. tieto elinikäiseen suunnitteluun liittyvistä prosesseista.

Mitä on sitten korkea-asteella ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien ammatti-laisten ohjauksen perusosaaminen? Vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot ovat avainosaamista – ihmissuhdetaitoja, jotka toimivat ikään kuin portina-vaajana kaikelle toiminnalle (Mäkitalo 2004; Vanhalakka-Ruoho & Juutilai-nen 2003). Ohjauksen kokonaisvaltaisen kehittämisen näkökulmasta tarvi-taan myös yhteistä tulkintaa toimintaympäristöstä, yhteistyön sekä jatkuvan kehittämisen perusosaamista. Luonnollista on, että laajemman ohjauksen koulutuksen saaneilta, ohjaus- ja neuvontatyötä päätoimisesti tekeviltä odo-tetaan näillä alueilla myös perusosaamisen ylittävää erityisosaamista.

## Ohjauksen moniammatillinen osaaminen

Korkea-asteen moniammatillinen toimintakonteksti haastaa eri toimijatahot työnjaon ja organisoinnin lisäksi yhteisten ammattikäytäntöjen eli moniammatillisen osaamisen kehittämiseen. Moniammatillisuuden käsitettä käytetään yleisesti arkikeskustelussa monenlaisissa merkityksissä. Lindenin (1999, 199–122) mukaan moniammatillisuudella viitataan toimintaan monen ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Yleisesti moniammatillisuudella tarkoitetaan kuitenkin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ja yhdessä työskentelyä työryhmissä, jossa jaetaan valtaa, tietoa ja osaamista. Tarkoituksena on saavuttaa jotakin mihin yksi ihminen ei pysty yksin (Hakkarainen et al. 1999, 143–144). Kun käsiteltävään tehtävään, kysymykseen tai ongelmaan tulee erilaisia näkökulmia, yhteiset ponnistukset saattavat lisätä ongelmanratkaisun edellyttämää suoritusta ja toimintaa. Moniammatillisessa toimintakulttuurissa työntekijöiden ajatellaan tällä tavalla pystyvän täydentämään ja laajentamaan myös omaa osaamistaan (Nummenmaa & Karila 2003).

Korkeakoulujen arjessa moniammatillisuus ilmenee sekä sisäisenä että ulkoisena toimintana. *Sisäinen moniammatillisuus* tarkoittaa työyhteisössä ammattiryhmien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa ohjauksen perustehtävien tai ohjauksen yhteisten tavoitteen toteuttamiseksi tai kysymyksen tai ongelman ratkaisemiseksi. Esimerkkinä voisi mainita laitoksen ohjaustoiminta osaamisen kehittämisen. Sisäisen moniammatillisuuden haasteet saattavat olla erityisen suuria organisaatiossa tai lähiyhteisössä, joissa henkilöiden peruskoulutus ja työorientaatiot ovat erilaisia. Tällöin joudutaan neuvottelemaan muun muassa ohjauksen perustehtävän yhteisestä tulkinnasta, vastuista ja toteutustavoista.

*Ulkoinen moniammatillisuus* voidaan ymmärtää suppeammin tai laajemmin. Suppeassa viitekehyksessä sillä tarkoitetaan esimerkiksi korkeakoulun asiantuntijoiden yhteistyötä organisaation eri tasoilla (esimerkiksi keskuhallinto, tiedekunnat, laitokset, yksiköt, opiskelijoiden terveydenhuolto) työskentelevien ammattilaisten kesken. Tällöin käytössä oleva asiantuntijuus

ja osaaminen organisoidaan yksittäisen opiskelijan tilanteen hoitamiseksi. Lähtökohtana on usein omien rajojen tunnistaminen eli sen tiedostaminen, mihin saakka oma osaaminen ja asiantuntijuus kulloinkin riittää. (Karila & Nummenmaa 2001, 41–42.) Laajemmin ymmärrettynä moniammatillisen toiminnan kehittämiseksi on mahdollista lähteä etsimään hallinnollisia rajoja ylittäviä uusia toimintamalleja, yhteistä suunnittelua ja osaamisen kehittämistä yli organisaatorajojen (muut oppilaitokset, korkeakoulut, työelämä ym.).

Silloin kun ohjaus nähdään korkeakoulussa toteutettavana palvelujärjestelmänä, ohjaustoiminnan kehittäminen ja suunnitteleminen edellyttää laajaa yhteistyötä. Keskeistä on pohtia ohjauksen perustehtäviä ja ohjauksen kohteita sekä sitä, ketkä ohjausta tarvitsevat ja miten ohjaustarpeeseen voidaan vastata parhaalla mahdollisella olemassa olevalla ohjauksen osaamisella. Näitä keskusteluja tarvitaan organisaation eri tasoilla.

Käytännön ohjaustoiminnan kehittämiseksi ja organisoimiseksi tarvitaan erityistä analyysia siitä, miten ohjaus- ja neuvontatyö sijoittuu toimijoiden työprosesseihin sekä sellaisten toimintamallien luomista, jotka mahdollistavat ohjauksen erilaisten asiantuntijuuksien hyödyntämisen perustehtävien toteuttamiseksi. Pitkällä tähtäimellä tavoitteena on moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen.

## Ohjauksen moniammatillinen toimintakulttuuri

Organisoidulla ohjaustoiminnalla on korkea-asteella vielä suhteellisen lyhyt historia, joten ei voida vielä ehkä puhua vakiintuneesta organisaatiokulttuurista. Esimerkiksi yliopistot ovat vasta viime aikoina alkaneet systemaattisemmin koko organisaation tasolla kehittää ohjaustoimintaa ja luoda ohjausjärjestelmää. Ohjaustoiminnan kokonaisvaltainen kehittäminen voidaan nähdä uudenlaisen toimintakulttuurin opetteluna. Lähtökohtana on ohjauk-

sen perustehtävien jäsentäminen ja niiden toteuttamisen mahdollistavan palvelujärjestelmän luominen.

Vaikka yhteistyöllä on keskeinen rooli, ohjauksen moniammatillinen osaaminen ei synny vain panemalla asiantuntijoita yhteen. Moniammatillinen osaaminen ei myöskään ole sama asia kuin yhteistyö. Työyhteisön sisäisessä moniammatillisessa työskentelyssä yhteistyöosaaminen – hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri on tärkeä toiminnan edellytys. Tämän lisäksi tarvitaan yhteistä tulkintaa ohjauksesta (mitä ohjauksella ymmärretään), toiminnan tavoitteista (ohjauksen perustehtävistä, joita työyhteisössä ollaan yhdessä toteuttamassa), analyysia ohjauksesta osana eri työprosesseja, yhteistä suunnittelua sekä osaamisen johtamista. Yhteinen kieli on tärkeä osa toimintakulttuuria. (Karila & Nummenmaa 2001.) Ohjauksen kentällä kuitenkin nimenomaan käsitteet ja kieli, joilla ohjauksesta puhutaan, ovat kovin vakiintumattomia.

Ulkoisen moniammatillisuuden lähtökohdat ovat erilaiset kuin sisäisen moniammatillisuuden, sillä työntekijät sijoittuvat usein organisaation eri tasoille ja hallinnonaloille ja heidän toimintaansa ohjaavat erilaiset tavoitteet ja säädökset. Hallinnon rajojen lisäksi on ylitettävä osaamisen rajoja. Hallinnon rajoja ylittävä moniammatillinen toiminta voi kohdata vaikeuksia, mikäli rakenteet eivät tue joustavaa yhteistyötä. Erilaiset jähmettyneisyyden ja loke-roituneisuuden muodot saattavat muodostua esteeksi. Osa näistä rajoista liittyy ryhmäajatteluun, kun asiantuntijat omaksuvat vahvasti oman ryhmänsä ajattelu- ja toimintatavan. Osa rajoista syntyy siitä, että yhteisön sisältä puuttuu yhteisiä ajatusmalleja ja yhteinen kieli. (Engeström et al. 1995.)

Moniammatillisuus ja jaettu asiantuntijuus on vaativaa. Rajanylityksissä, jaetussa asiantuntijuudessa ja moniammatillisuudessa on kyse kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessista. Rajojen ylittämiseen sisältyy erilaisuuk-sien kohtaamista ja joutumista ympäristöön, joka on vieras ja jossa ollaan tiet-tyllä olennaisella tavalla myös epäpäteviä. Jotta tästä rajoituksesta päästäisiin eroon, on opittava työn yhteistä kielellistä hallintaa ja uusia välittäviä käsit-teitä. Ohjauksen monimuotoisuuden kentässä yhteinen käsitteellistäminen on erityisen tärkeää. Osaamisen rajojen lisäksi on ylitettävä hallinnon rajoja, mikä tekee ohjauksen kehittämisestä sekä haasteellista että kiinnostavaa.



Marjatta Lairio & Leena Penttinen

# UUDEN OHJAUSKULTTUURIN HAASTEITA KORKEA- ASTEEN OHJAUksen TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN – KOKEMUKSIA KOULUTUSINTERVENTIOISTA

## Johdanto

Korkea-asteen uuden ohjauskulttuurin omaksuminen edellyttää koulutusta, joka tukee toimijoiden ohjausajattelun kokonaisvaltaista jäsentämistä. Tässä artikkelissa kuvaamme korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutusta, joka on suunnattu yliopiston eri ohjaustahoille. Koulutuksessa yhdistyy teorian ja käytännön vuoropuhelu kouluttajien ja ohjausta antavien toimijoiden dialogissa. Tarkastelemme ensiksi koulutuksen keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Tämän jälkeen tiivistämme koulutukseen osallistuneiden kokemuksia ohjauksen haasteista korkea-asteella sekä heidän odotuksiaan koulutukselle. Keskitymme erityisesti koulutuksen yhteydessä työstettyjen kehittämishankkeiden kuvaukseen, jotka toimivat keskeisinä ohjauksen kehittämisen välineinä eri yksiköissä. Kehittämishankkeet luovat erilaisia näkökulmia korkea-asteen ohjauksen ongelmien ratkaisemiseen. Lopuksi arvioimme korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutuksen merkitystä uudenlaisen ohjauskulttuurin luomisen näkökulmasta.

Yhteiskunnalliset muutosprosessit, globalisaatio, uudet teknologiat, kilpailun uudet reunaehdot sekä ikärakenteen ja eläköitymisen vaikutukset muuttavat työelämän rakenteita ja työn sisältöjä. Ne synnyttävät uusia työaloja ja moninaisia odotuksia ammattitaidosta, sosiaalisista valmiuksista sekä

oppimisesta uusissa tilanteissa. (Bauman 2002; Beck 1999; Julkunen 2003; Väyrynen 1998.) Korkeakoulutuksessa on meneillään myös laajoja yhteiseurooppalaisia muutosprosesseja, joilla pyritään yhdenmukaistamaan koulutusrakenteita ja helpottamaan tutkintojen keskinäistä vertailua ja hyväksimistä. Nässä yhteiskunnan ja työelämän muutoksissa opiskelijoiden ohjaustarpeet ovat lisääntyneet ja moninaistuneet. Ohjauksellisesta ulottuvuudesta onkin tullut yhä keskeisempi osa yliopiston koko henkilökunnan asiantuntijuutta. Opiskelijajoukon ja ohjaustarpeiden moninaistuminen on lisännyt ohjauksellisen verkostoyhteistyön, jaetun asiantuntijuuden ja vastuun sekä työroolien uudelleenmuotoilun merkitystä. Yhden ammattialan osaaminen ei enää riitä vastaamaan opiskelijoiden muuttuneisiin tarpeisiin.

Uusien asioiden omaksuminen edellyttää aina koulutusta, jonka avulla toimijat saavat haltuunsa välineitä oman työnsä kehittämiseen. Jyväskylän yliopistossa on vuodesta 2000 lähtien järjestetty vuosittain kolmen opintoviikon laajuista korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutusta (KOHO-koulutus). Koulutus on tarjonnut opetus- ja ohjaushenkilöstölle mahdollisuuden sekä ohjausdialogin että ohjausverkostojen jäsentämiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Koulutuksen lähtökohtana on ollut holistinen ohjausajattelu ja sen mahdollisuudet korkea-asteen ohjauksen jäsentämisessä. Uudenlaista ohjauskulttuuria on pyritty luomaan Wattsin ja van Esbroeckin kehittelemän holistisen opiskelijakeskeisen mallin avulla. (Watts & van Esbroeck 1998; ks. myös Lairio & Puukari 1999.) Mallin lähtökohtana on opiskelija ohjauksen keskiössä sekä kaikkien ohjaustahojen verkostoyhteistyö opiskelijan yksilöllisen opintopolun eri vaiheissa.

Holistisessa mallissa korostuu opetushenkilöstön keskeinen rooli opiskelijan lähimpänä ohjaustahona. Opettajan ohjaustyön tukena toimivat ammatillisesti erikoistuneet ohjauspalvelut, jotka vastaavat opiskelijan yksilöllisiin ohjaustarpeisiin. Ohjauksen erityisasiantuntijuus on porrastettu, koska opiskelijan ohjaustarpeet nähdään eriasteisina. Keskeistä on se, että ohjauksen eri osa-alueet, opintojen ohjaus, uranvalinnan ohjaus sekä henkilökohtaisen kasvun tukeminen, integroituvat eri toimijoiden välisessä yhteistyössä. (Ks. myös Lairio & Penttinen tässä teoksessa.) Holistisessa mallissa ohjaus integ-



roittu osaksi opetussuunnitelman kehittämistä ja laajempaa opetuksen ja yliopistokoulutuksen laatukeskustelua. Ohjaus nähdäänkin osana koko yliopisto-organisaation laadunvarmistusjärjestelmän kehittämistyötä.

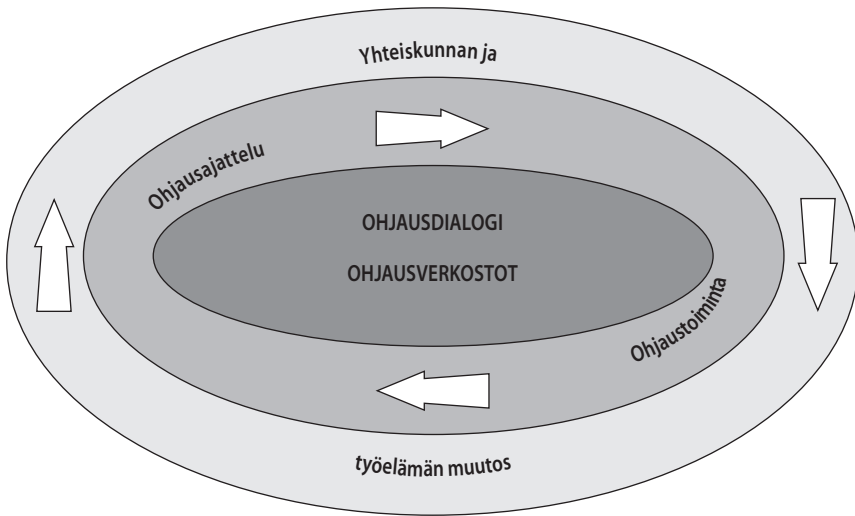
Täydennyskoulutuksen toiminnallisena lähtökohtana on holistisen mallin mukainen ajatus ohjaushenkilöstön verkostoitumisesta ja eri yksiköiden välisen yhteistyön lisäämisestä toimijalähtöisen työskentelyn avulla. Koulutuksen keskeinen työmuoto on vuorovaikutteinen pienryhmätyöskentely. Koulutukseen osallistuneiden määrät ovat vaihdelleet kymmenestä kuuteentoista. Osallistujat ovat edustaneet ainelaitosten opetus- ja hallinto henkilökuntaa, erilaisia opiskelijapalveluja sekä erillislaitosten henkilökuntaa. Koulutuksessa on ollut edustettuna holistisen mallin ohjaustahojen toimijoita opetushenkilöstöstä aina ulomman kehän ammatillisesti eriytyneisiin ohjaustahoihin.

## KOHO-koulutuksen opetussuunnitelma

Seuraavassa kuvaamme korkea-asteen täydennyskoulutuksen keskeisiä sisältöjä ja rakennetta. Täydennyskoulutusta toteutetaan joustavasti osallistujien tarpeita kuunnellen ja painotukset ovat vaihdelleet ryhmän toiveista riippuen. Tavoitteena on tukea omaa ohjaustyötään kehittäviä ohjausverkoston toimijoita. Koulutuksen menetelmällisin ratkaisuin pyritään edistämään näiden valmiuksien saavuttamista. Koulutuksen lähtökohtana on ollut koulutettavien oman laitoksen tai yksikön ohjaustoiminnan nykytilanteen analyysi. Koulutuksen alkuvaiheessa osanottajat ovat jäsentäneet laitoksensa tai yksikkönsä ohjauksellista toimintaympäristöä ja tarkastelleet olemassa olevia ohjauspalveluja sekä keskeisiä ohjauksen toimijoita ja ohjausvastuiden jakautumista. Tätä kautta on paikannettu laitoksen tai yksikön toimintaympäristön ohjauksen haasteita. Toisena lähtökohtana on yksilöllisempi näkökulma, joka liittyy koulutettavan oman ohjaustoiminnan ja ohjausasiantuntijuuden kehittymiseen. Tällöin osallistujat ovat tarkastelleet sitä, mikä on heidän oh-

jaajan roolinsa laajemmassa toimintaympäristössä ja kuvailleet oman ohjaus-  
asiantuntijuutensa keskeisiä piirteitä.

Kuvio 1 osoittaa, miten koulutuksen toteutuksessa on otettu huomioon laajemman toimintakontekstin muutos ja sen vaikutukset ohjaustoimintaan ja ohjausajatteluun. Kuvion uloin kehä kuvaa yhteiskunnan ja työelämän jatkuvaa ja dynaamista muutosta, mikä edellyttää ohjaajalta oman ohjausajattelun ja -työn jatkuvaa reflektointia. On myös tärkeää nähdä ohjaus osana koko yhteiskunnan palvelujärjestelmää ja yhteiskunnallista kehitystä. Ohjausverkot toimivat ja ohjausdialogia käydään näiden erilaisten muutosprosessien keskiössä.



KUVIO 1. Yhteiskunnan ja työelämän muutos ohjauksen täydennyskoulutuksen laajempänä kontekstina

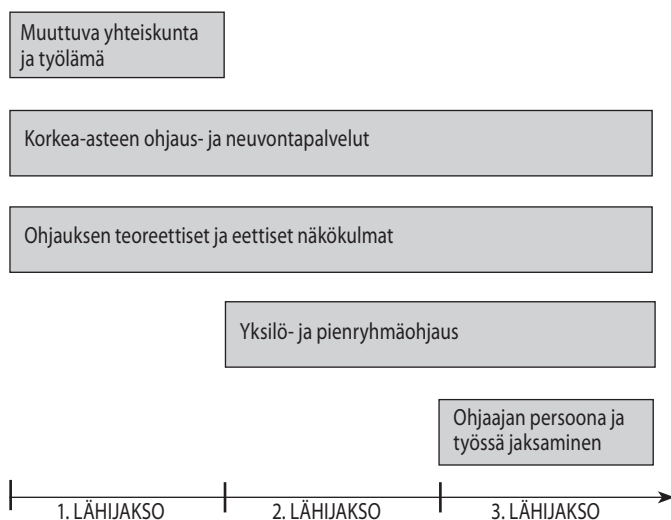
Koulutus koostuu viidestä teemasta, joita käsitellään koulutuksen lähijaksoilla sekä niitä syventävissä etätehtävissä. Koulutuksen keskeiset teemat ovat seuraavat:

- muuttuva yhteiskunta ja työelämä
- korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut
- ohjausteoreettiset ja -eettiset kysymykset
- yksilö- ja pienryhmäohjaus
- ohjaajan persoona ja työssä jaksaminen.

Yhteiskunnan ja työelämän muutos on keskeinen ohjaustyöhön vaikuttava tekijä. Teeman tarkoituksena on tarjota koulutettaville välineitä jäsentää ja ymmärtää yhteiskunnan ja työelämän kehityssuuntia sekä niiden vaikutusta opiskelijoiden yksilöllistyneisiin ohjaustarpeisiin. Korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelut -teemassa tarkastellaan yliopistojen ohjaus- ja neuvontapalveluiden rakenteita ja toimintaa sekä korkea-asteen ohjauksen teoreettisia malleja ja ohjauksen erityiskysymyksiä. Tavoitteena on tehdä näkyväksi ohjausverkoston eri toimijoita ja edistää ohjaustahojen verkostoitumista. Ohjausteoreettisten ja -eettisten kysymysten tarkastelun tavoitteena on tarjota välineitä oman ohjauksellisen ajattelun ja ohjaustoiminnan kriittiseen ja jatkuvaan reflektioon erilaisissa ohjaustilanteissa.

Opiskelijoiden ohjaustarpeiden yksilöllistyminen ja moninaistuminen edellyttävät uudenlaisten ohjausmenetelmien hyödyntämistä. Mahdollisuudet tarjota yksilöohjausta kaikille sitä tarvitseville ovat rajallisia. Yhä tärkeämmäksi onkin noussut tunnistaa sellaiset ohjaustarpeet, joita voidaan käsitellä pienryhmäohjauksessa (ks. esim. Nummenmaa & Lautamatti 2004). Pienryhmä tarjoaa erilaisia oppimistilanteita ja mahdollisuuksia kokemukseen ryhmadynamiikasta. Pienryhmäohjauksen avulla opiskelijat saavat myös tarvitsemaansa vertaisryhmätukea. Ohjaajan persoonan ja työssä jaksamisen teeman tavoitteena on tukea osallistujia sellaisten ohjauskäytänteiden kehittämisessä, jotka soveltuvat omaan persoonaan ja nykyiseen toimintakontekstiin. Lisäksi on tärkeää, että he tunnistavat itsessään työuupumuksen oireet ja tuntevat erilaisia toimintamalleja työuupumuksen ehkäisemiseksi.

Koulutus sisältää kolme kahdesta kolmeen päivän laajuista lähijaksoa ja kaksi etäjaksoa. Lähijaksot koostuvat asiantuntijaluennoista ja -alustuksista. Etäjaksoilla tehdään lähijaksojen teemoja syventäviä etätehtäviä. Koulutus ajoittuu kahdelle lukukaudelle. Ensimmäinen lähijakso toteutetaan syyslukukauden lopulla, toinen helmikuussa ja viimeinen lähijakso keväällä huhti-toukokuussa ennen lukukauden päättymistä. Koulutuksen teemojen sijoittuminen lähijaksoille on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Täydennyskoulutuksen teemojen jaksottuminen lähijaksoiksi

Koulutuksen työtavoissa sovelletaan yhteistoiminnallisuuden, ongelma-lähtöisyyden sekä toiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteita. Pyrkimyksenä on saada aikaan oppimisprosessi, jossa teoria ja käytäntö käyvät vuoropuhelua. Tässä työskentelyssä jokaisen koulutukseen osallistujan oma aktiivisuus on ratkaisevassa asemassa. Tärkeä osa lähijaksojen sisältöjä ovat koulutettavien esille nostamat ohjaukselliset kysymykset, joita käsitellään kouluttajien ja osallistujien dialogissa. Vuorovaikutteisuus mahdollistaa hy-

vien toimintakäytänteiden ja ohjauskokemusten jakamisen sekä yhteistyöverkostojen luomisen. Erilaisia ohjaus- ja työtilanteita avoimessa dialogissa yhdessä analysoimalla etsitään uusia näkökulmia ongelmien ratkaisemiseen. Koulutettavat voivat jakaa kokemuksia ja reflektoida yhdessä sekä kehittyä myös kollegiaalisessa tukemisessa ja konsultoinnissa. Dialogisuus ja kollegiaalisuus mahdollistavat myöhäismodernissa yhteiskunnassa korostuneen yhteisöllisyyden ja jaetun asiantuntijuuden, ongelmien ratkaisemisen yhdessä (ks. esim. Jansen & Wildemeersch 1998). Arjessa kohtaamiset ovat usein satunnaisia ja kiireisiä eikä ohjauksen ongelmiin useinkaan paneuduta laitosrajat ylittävällä yhteistyöllä. Koulutus onkin toiminut yhteisten kokemusten jakamisen sekä kehittämisideoiden keskustelufoorumina. (Ala-Ruona & Leskinen 2004, 76.)

Etäjaksoilla työstettävien etätehtävien pohjalta on laadittu oman laitoksen tai yksikön ohjauksen kehittämishanke. Kehittämishankkeessa koulutuksen sisältöjä voidaan soveltaa välittömästi käytäntöön. Opettajien täydennyskoulutusta tutkittaessa on todettu tärkeäksi koulutuksessa saatujen tietojen soveltaminen käytäntöön mahdollisimman pian koulutuksen jälkeen tai jopa koulutuksen aikana (Meriläinen 1999; Veenman ym. 1994). KOHO-koulutuksessa lähijaksot ja kehittämishanke muodostavat kokonaisuuden, jossa erilaisia sisältöjä pyritään refleктоimaan ja kiinnittämään oman työn kehittämiseen. Kehittämishankkeen toteuttamisen tueksi koulutuksen päättymisen jälkeen on järjestetty kouluttajien konsultaatiokäyntejä yksittäisille laitoksille ja yksiköihin. Konsultaatiokäynneillä on käyty arviointikeskustelua ohjaustoiminnan senhetkisestä tilanteesta sekä nostettu esille käytännön kehittämistyössä heränneitä kysymyksiä ja ongelmia. Konsultaatio on toiminut myös prosessiarviointina, minkä pohjalta on voitu arvioida yksikön ohjaustoiminnan kehittämistä tulevaisuudessa.

## Korkea-asteen ohjaus toimijoiden kokemana

Millaisena ohjauksen haasteet näyttäytyvät erilaisissa opetustehtävissä tai ohjaus- ja neuvontatehtävissä toimivien arjessa? Tätä kysymystä tarkastelemme seuraavassa kuvailemalla keskeisiä teemoja, jotka tulivat esille koulutuksen alkuvaiheessa tehdyissä laitoksen tai yksikön sekä oman ohjaustyön nykytilan analyyseissä. Ohjaukselliset kysymykset limittyvät toisiinsa siten, että laitostason haasteet näkyvät myös henkilökohtaisessa ohjaustyössä ja laitostason ohjauksen kokonaisuus koostuu yksittäisten ohjaajien työpanoksesta.

### Ohjauksen käsite ja ohjauksen näkyvyys

Ohjauksen käsitteen selkiintymättömyys näkyi koulutukseen osallistuneiden kokemuksissa ja se näyttäytyi monentasoisina ongelmina. Ohjauksellisen tiedon puuttuminen ilmeni siinä, että toimijat kokivat vaikeaksi ohjauksen käsitteen hahmottamisen sekä laitoksen ja yksikön toiminnan tasolla että poh tiessaan sitä, mitä ohjaus heidän omassa työssään on.

Ainelaitosten opettajat kokivat ongelmana sen, että mikäli laitoksen henkilökunnalla ei ole kokonaisvaltaista jäsentynyttä kuvaa ohjauksesta, ei se voi välittyä ohjattavillekaan. Ohjaus nähtiin ikään kuin ”harmaana alueena”, jonka rajaaminen on epämääräistä ja sijoittaminen työsuunnitelmiin ongelmalista. Ohjauksen käsitteen ollessa selkiintymätön sitä ei ole myöskään voitu määritellä työsuunnitelmissa. Kun virallista ohjausta ei ole tehty näkyväksi, toimintaa luonnehtii satunnainen, epäsystemaattinen ja jäsentymätön epävirallinen ohjaus (ks. Moitus ym. 2001, 23–24). Tätä eräs ainelaitoksen opettaja kuvaa seuraavasti:

*Osa antamastani ohjauksesta on ”epävirallista ohjausta”. Sen heikkoutena on sattumanvaraisuus. (Opettaja, ainelaitos)*

Ohjauksen näkymättömyyttä kuvaa myös se, että ohjauksesta ei välttämättä keskustella eri toimijoiden kesken ja seurauksena saattaa olla tilanne, josta kertoo eräs opettaja:

*Ohjausta hallitsee vahvasti jakautuminen oppiaineisiin, mikä tekee ohjauksesta osin hyvinkin fragmentoitunutta. Oppiaineissa on paljon hyvää ohjaustietoa ja hyviä käytänteitä, mutta ne eivät liiku oppiainerajojen yli, eivätkä jäsenny yhteiseksi kokonaisuudeksi. (Opettaja, ainelaitos)*

Yhdeksi ohjauksen kehittämisen haasteeksi nähtiinkin se, miten ohjauksen hiljainen tieto tulisi laitostasolla näkyväksi. Tällä tavalla ohjauksen tarjonta saataisiin opiskelijan näkökulmasta toimivaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Mikäli ohjauksen käsite on selkiintymätön, epävirallisen ja virallisen ohjauksen raja muodostuu häilyväksi ja toimijat ovat tietämättömiä toistensa antamasta ohjauksesta.

Ohjauksen käsitteen selkiintymättömyyteen liittyi myös ohjauksen mieltäminen lähinnä opiskelun ohjaukseksi. Opetushenkilökunta koki antamansa ohjauksen limittyvän opetukseen ja koostuvan opiskelutaitojen ja opiskeluun sisältyvien yleisten asioiden ohjauksesta. Toisaalta korkea-asteen ohjaukseen nähtiin kuuluvan myös muut ohjauksen alueet kuten uranvalinnan ohjaus ja henkilökohtaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Ohjauksen uusissa haasteissa mukana pysymistä pohdittiin seuraavasti:

*Yksi tärkeä alue on yhteiskunnan ja työelämän nopeassa muutoksessa mukana pysyminen ohjaajana ja sen näkökulman välittäminen myös ohjattaville hallitusti. (Opettaja, erillislaitos)*

Uranvalinnan ohjauksen haasteet kuvaavat sitä, että perinteisesti yliopistopettajat ovat keskittyneet opetustyöhön ja opintojen edistymisen ohjaamiseen. Ongelmana näyttäytyy se, että opetushenkilökunnalla ei katsota aina olevan valmiuksia uranvalinnan ohjaukseen:

*Henkilökunta ei mielellään ole ottanut kantaa opiskelijoiden kyselyihin järkevistä sivuainevalinnoista, koska on oltu epävarmoja – oikeutetusti – siitä, onko oma vinkki oikea valinta tulevaisuuden työmarkkinoita silmällä pitäen. (Opettaja, ainelaitos)*

## Ohjauksen työnjako ja yhteistyö

Ongelmana laitostasolla nähtiin erityisesti ohjauksen työnjaon selkiintymättömyys ja ohjauksellisten tehtävien jäsentymättömyys. Näistä seuraa myös puutteellinen vastuiden määrittelemineen. Kun ohjaajat eivät tiedä toistensa toiminnasta, ohjaus voi olla myös selkiintymätöntä tai päällekkäistä:

*Osalle opiskelijoista tehdään henkilökohtaista suunnitelmaa. Ongelma on ehkä se, että suunnitelmia saatetaan tehdä useampia ja toisaalta eri henkilöt ohjaavat tietämättä toisistaan. (Opettaja, erillislaitos)*

Vaikka ohjauksen työnjako koettiin ongelmalliseksi, samalla tiedostettiin se, että ohjaus liittyy holistisesti erilaisissa tehtävissä toimivien työnkuvaan. Eräs koulutettava totesikin, että ”*kaikkien toimijoiden on oltava jollain tapaa ohjaajia*”. Opetus- ja hallintotehtävissä työskentelevät kohtaavat opiskelijan opintopolun eri vaiheiden kysymyksiä ja heiltä odotetaan ainakin jonkinlais-ta ohjausta tai neuvontaa. Toisaalta tällainen ”monitoimijuus” ohjauksessa voidaan nähdä myös tukena henkilöstön jaksamisessa. Kun ohjauksen kysymykset koskettavat koko henkilökuntaa, ohjauksen ongelmista voidaan keskustella yhdessä. ”*Voimme jakaa ja ratkoa monia ohjauksen ongelmia yhteis-toiminnallisesti*”, kuten eräs erillislaitoksen edustaja asian ilmaisi.

Keskeisenä ohjauksen haasteena nähtiinkin eri toimijoiden yhteistyön kehittäminen ja keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen. Yhteistyö ohjauksessa jäsentyi kuitenkin yleensä varsin kapealle alueelle. Opettajat kuvasivat ohjaukseen liittyvien yhteistyötahojen muodostuvan lähinnä omasta opetustiimistä, lähimmistä kollegoista, oman laitoksen kansliahenkilökunnas-ta tai opinto-ohjauksesta vastaavasta henkilökunnasta. Yhteistyökuvioiden



rakentumisessa nähtiin samanlaista jäsentymättömyyttä kuin ohjauksen käsitteessäkin. Satunnaiset toimijat tekivät yhteistyötä, joka saatettiin kokea hyvinkin toimivaksi. Toisaalta nähtiin, että niin ainelaitosten, erillislaitosten kuin opiskelijapalveluiden välistä yhteistyötä olisi lisättävä ohjausvastuiden jakamiseksi ja yhteisen ymmärryksen hakemiseksi. Yhteistyön tavoitteena nähtiin myös tarve saada vertaistukea ohjaustööhön.

## Opiskelijoiden moninaistuvat ohjaustarpeet

Yhtenä keskeisenä ohjauksen haasteena nähtiin opiskelijoiden muuttuviin ohjaustarpeisiin vastaaminen. Erilaiset erityisryhmät, esimerkiksi avoimen yliopiston väylän kautta yliopistoon suuntaavat opiskelijat, tarvitsevat siirtymävaiheen ohjausta. Tässä tärkeänä nähtiin yhteistyön kehittäminen. Ohjattavien ryhmän heterogeenisuus voi välillä yllättää opettajan, kun opiskelijoiden yksilöllinen elämän koko kirjo saattaa esittäytyä yhden kurssin aikana. Eräs opettaja kuvaili kokemuksiaan ja ajatuksiaan näin:

*Oli kuoleman surua, kaksosten syntymää, työstressiä, huoltajuuskiistoja... Mietinkin, että miksi näin suuria asioita on kerääntynyt tämän kurssin piiriin. Joskus ohjaus nousee konkreettisesti opetuksen yläkäsitteeksi. (Opettaja, erillislaitos)*

Ohjaus nähtiin hyvin pitkälle dialogina, jossa kohdataan opiskelija kasvokkain. Näitä kohtaamisia luonnehtivat samat ongelmat kuin ohjauksen jäsentämistä yleensäkin. Kohtaamiset ovat satunnaisia, ennakoimattomia ja ohjaajan rooliin asettumiseen ei voi välttämättä etukäteen valmistautua:

*Opiskelijat tulevat ohjaukseen milloin tulevat – usein ennalta aikaa sopimatta – jolloin ohjaaja ei voi olla parhaalla mahdollisella tavalla fokuoitunut opiskelijan asioihin. Tämä aiheuttaa myös sen, että ohjausta antavat eivät välttämättä miellä antavansa ohjausta eikä opiskelija koe saavansa sitä. (Amanuenssi, ainelaitos)*

Yliopisto-opettajan ohjaustyötä määrittävät opiskelun ohjaamiseen liittyvät erityiskysymykset, kuten opinnäytteiden, tutkielmien ja gradujen ohjaus, joita eräs opettaja kuvasi ohjauksellisenä ”pullonkaulana”. Opinnäytteen ohjauksen yhtenä ongelmana nähtiin se, että graduntekijä ei välttämättä lähesty ohjaajaansa lainkaan, jolloin ohjaajalla ei edes ole tilaisuutta ohjata opiskelijaa. Toisena ääripäänä koettiin tilanteet, joissa opiskelija kuormittaa ohjaajaansa jatkuvalla tekstien luettamisella ja ohjauksen hakemisella. Tällöin on vaikea hahmottaa, missä mielekkään ohjauksen rajat kulkevat. Opinnäytteen ohjaukseen ja sen haasteisiin yleensäkin nähtiin sisältyväksi myös opiskelijoiden lisääntyvät motivaatio-ongelmat. Pelkkä opetus ei välttämättä riitä motivoimaan opiskelijaa:

*Joskus joutuu selittämään hyvinkin seikkaperäisesti opiskelijalle, miksi näitäkin opintoja tarvitaan. (Suunnittelija, erillislaitos)*

Myös opiskelijoiden mielenterveydelliset ongelmat pohdituttivat koulutukseen osallistujia. Kuinka ohjata keskustelua, kun ohjaaja kokee, että opiskelijalla on ongelmana jokin asia, jota tämä ei kuitenkaan tuo keskustelussa esille. Opettajat vierastavat ajatusta opiskelijan ”terapoisesta”, vaikka usein keskustelut sivuavat hyvinkin henkilökohtaisia teemoja. Tähän liittyy myös ohjaajan työssä jaksamisen kysymykset siitä, kuinka empaattisesti opettaja ohjaajana suhtautuu apua hakevaan opiskelijaan. Tällöin opettajan myötäelävä ohjaus näyttäytyy tasapainoilemisena opiskelijan tukemisen ja opiskelijan riippuvuuden välttämisen välillä. Koulutettavat kokivatkin, että vuorovaihtus- ja viestintätaitojen kehittäminen antaisi välineitä henkilökohtaiseen ohjaustyöhön.

## Kehittämishanke ohjauksen kehittämisen työvälineenä

Koulutuksen lähijaksojen aikana osanottajat käynnistävät yksikkönsä ohjaustoimintaan ja ohjausasiantuntijuuteensa liittyvän kehittämishankkeen. Keskeistä on oman ohjauksellisen ajattelutavan sisäistäminen, sen tietoiseksi tekeminen ja tähän liittyvän tutkivan ja kehittävän työotteen rakentaminen. Täydennyskoulutukseen osallistuu tavallisesti useampia eri tehtävissä toimivia henkilöitä samasta yksiköstä. Kehittämishankkeet laaditaan eri ammattiryhmien ryhmätyönä, jolloin kehittämishankkeessa toteutuu luonteva yksikön sisäinen yhteistyö.

Kehittämishankkeiden lähtökohtana on nykytilanteen analyysi, jonka avulla hahmotellaan konkreettinen hankesuunnitelma oman yksikön ohjaustoiminnan kehittämisen pohjaksi. Kehittämishankkeessa jäsennelty ohjaussuunnitelma tekee yksikön ohjaustoimintaa näkyväksi, jäsentää toimijoiden vastuita, auttaa hahmottamaan opiskelijoiden tarpeita ja suuntamaan resursseja tarkoituksenmukaisesti. Kehittämishankkeet ovat sisältäneet muun muassa erilaisia ohjauksellisen yhteistyön ja verkostoitumisen kehittämissuunnitelmia, ryhmäohjausmalleja ja -suunnitelmia, verkko-ohjauksen kehittämissuunnitelmia, opintopolkumalliin pohjautuvia ohjaussuunnitelmia sekä tutorkoulutuksen kehittämissuunnitelman. Seuraavassa kuvaamme lähemmin muutamia kehittämishankkeiden tuloksena syntyneitä ohjauksen kehittämisideoita.

## Verkostoituminen ja yhteistyön tiivistäminen

Uuden yhteistoiminnallisen kulttuurin rakentamisessa tarvitaan monipuolista tietoutta erilaisista yhteistyömahdollisuuksista, verkostojen luomisesta, niissä toimimisesta sekä valmiuksia toiminnan kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen (Castells 2000). Verkostoituminen on osa moniammatillisten yhteistyövalmiuksien kehittämistä. Tärkeää on luoda kontakteja useiden eri yhteistyötahojen kanssa sekä tutustua ja kehittää yhteistyötä oman yksikön

näkökulmasta. (Arnkil, Eriksson & Arnkil 2000; Isoherranen 2005; Virtanen 1999.) Holistinen malli on toiminut kehittämishankkeissa pohjana eri osa-alueilla ohjaustehtävien jäsentämiselle. Keskeisessä asemassa on ohjauskäsitteen laajempi avaaminen ja yksikön koko henkilökunnan sitoutuminen ohjaukselliseen ajatteluun. Koulutuksen yhtenä antina on nähty se, että toimijoille syntyy kehittämishankkeiden kautta käsitys oman ohjaustyön laajuudesta. Kuvaavaa onkin erään koulutukseen osallistuneen lausahdus: *”Ensin me ajateltiin, että eihän me mitään ohjata, mutta kyllähän me ohjataan vaikka miten”*. Ohjaustehtävien jäsentäminen on siten auttanut tiedostamaan ja tekemään näkyväksi sekä laitoksen että yksittäisten toimijoiden ohjaustyötä.

Ohjauksen käsitteen jäsentämisen avulla jo olemassa olevista verkostoista ja toiminnoista on voitu hahmottaa piileviä ja näkymättömiä ohjauksen muotoja. Joillain laitoksilla yhteistyöverkoston kartoittaminen on johtanut konkreettiseen yhteistyöhön ja tiiviimpään vuorovaikutukseen esimerkiksi opiskelijapalvelujen ja ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön kanssa. Vuorovaikutuksessa on välittynyt lisätietoa siitä, millaisina ohjauksen haasteet näyttäytyvät ohjauksen erityisasiantuntijoiden näkökulmasta ja vastaavasti laitosten opetushenkilökunta on voinut tuoda keskusteluun omia näkemyksiään. Yhteistyötä ja verkostoitumista käsitteleviin kehittämissuunnitelmiin on sisältynyt myös toimenpide-ehdotuksia laitosten välisen yhteistyön lisäämisestä. Yhteistyön konkreettisia tuloksia on esimerkiksi yhteisen tiedottamisen lisääntyminen. Yhteistyöverkostojen näkyväksi tekeminen on tuonut esille myös mahdollisuuksia hyödyntää erikoistuneempia ohjaustahoja, kuten urasuunnittelu- ja rekrytointipalveluja jo opintojen alkuvaiheessa.

## Ratkaisuja ohjausresurssien ongelmiin

Ohjauksen tarpeen kasvuun vastaaminen nykyisillä resursseilla on herättänyt osallistujissa ajatuksia uusien ohjausmenetelmien kuten ryhmäohjauksen ja verkko-ohjauksen hyödyntämisestä. Useissa kehittämishankkeissa onkin

keskitytty ryhmäohjauksen soveltamiseen laajemmin oman laitoksen ohjausmallina tai rajatumminkin yksittäisen opettajan tai ohjaajan työhön liittyvänä. Ryhmäohjaussuunnitelmat ja verkon hyödyntäminen ohjauksessa ovatkin konkreettisimpia ja yksityiskohtaisimpia yksittäisen ohjaajan toimintaan suuntautuvia kehittämishankkeita.

Viime aikoina kirjallisuudessa on esitelty erilaisia ryhmäohjauksen sovelluksia, joilla voidaan vastata myös korkea-asteen ohjaustarpeisiin (Lautamatti & Nummenmaa 2004; Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000; Vänskä 2000). Kehittämishankkeissa on jäsennetty ryhmäohjauksen pedagogiikkaa ja määritelty käytännön toiminnan tasolla, kuka tekee, mitä ja millä tavalla. Suunnitelmat on kohdennettu tietyille opiskelijaryhmille ja niissä on arvioitu kyseisen ryhmän ohjaustarpeiden heterogeenisuutta tai homogeenisuutta. Samoin suunnitelmiin on kirjattu ohjauksen aikataulu, ryhmäohjaustapaamiset, organisointi, ohjaajan rooli ja opiskelijoihin kohdistuvat odotukset. Ryhmäohjaussuunnitelmissa on hyödynnetty myös opintopolkumallia hahmotettaessa opintojen eri vaiheiden ohjauksellisia tarpeita. Tällaisia ryhmäohjauksen tilanteita ovat muun muassa opinnäytteen aloittaminen, opetusharjoittelu tai muu laajempi opintokokonaisuus, jossa ryhmäohjauksessa voidaan hyödyntää ryhmän vertaistukea. Näitä perinteisiä yliopisto-opetuksen ohjaustilanteita vähemmän ryhmäohjaussuunnitelmia on käytetty opiskelijoiden urasuunnittelun tukemiseen (vrt. Symes 1998).

Tieto- ja viestintäteknikan käytön tehostaminen opiskelijoiden ohjauksessa ja neuvonnassa sekä ohjaajien keskinäisessä verkottumisessa on lisääntynyt (Ala-Nikkola & Huhtala 2003; Hakkarainen, Laitinen & Leppänen 2003; Koski 2000). Tämä näkyy myös täydennyskoulutettavien kiinnostuksessa laatia aihepiiriin liittyviä kehittämishankkeita. Verkko-ohjauksen kehittämisessä on kiinnitetty huomiota siihen, että informaation tarjoaminen verkon välityksellä tulisi jäsentää ohjauksellisesti. Partanen (2003) näkee laadukkaiden ohjausmenetelmien kehittämisen olevan keskeinen tiedonhallinnan mekanismi. Tietoverkot ja erilaiset oppimisympäristöt lisääntyvät koko ajan koulutuksessa ja ne näyttäytyvät ajasta ja paikasta riippumattomina ohjauksen toimintaympäristöinä. Ohjaus voi olla tiedottamista, neuvontaa ja

ohjaamista verkon keinoin. Verkko-ohjauksen nähdään mahdollistavan myös yksittäisen opiskelijan tukemisen henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa. Verkossa on paljon informaatiota, jota opiskelija voi hyödyntää ja useissa kehittämishankkeissa on ollut kyse eräänlaisen verkkoluotsin järjestämisestä verkkoon opiskelijan opintopolun kulkemisen tueksi. Www-sivujen sekä verkko-oppimisympäristöjen kehittämishankkeissa on pyritty ennakoidaan opintopolun eri vaiheissa aktualisoituvat ohjaustarpeet ja tekemään näkyväksi saatavilla olevat ohjauspalvelut. Verkko-oppimisympäristöjen hyödyntäminen on herättänyt keskustelua myös vertaisohjauksen merkityksestä. Verkko voi toimia ohjaajan ja opiskelijan kohtaamispaikkana, mutta se voi myös olla tukemassa opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta.

## Opintopolkumallilla jäsennystä ohjauspalveluihin

Yliopisto-opetuksen ja ohjauksen kehittämisessä on viime aikoina kiinnitetty huomiota opiskelijoiden ohjaustarpeiden vaihtelevuuteen opintojen eri vaiheissa (Palovaara ym. 2003; Ryti, Levander & Ali-Yrkkö 2004). Opintopolkumalli kiinnittää huomiota opintopolun eri vaiheiden erityiskysymyksiin ja auttaa jäsentämään kunkin vaiheen ohjauksellisia tarpeita suhteessa koko opintopolkuun (esim. Tarkiainen & Vuorinen 1997). Opintopolkumalli on virittänyt kiinnostusta kehittämishankkeisiin, joissa on tarkasteltu opiskelijoiden ohjauksellisia tarpeita opintopolun eri vaiheissa.

Varsinkin erillislaitosten ohjauksessa on nähty haasteena ohjauksellinen jatkumo, joka monilla ainelaitoksilla on kirjoitettu jo opetussuunnitelmaan. Opintopolkuun perustuva ohjaussuunnitelma auttaa jäsentämään opiskelijoiden ohjaustarpeita ja kohdentamaan ohjausresursseja tarkoituksenmukaisesti. Opintopolkunäkökulmasta opiskelijan elämäntilanteeseen suhtaudutaan kokonaisvaltaisesti. Tällöin ohjaus nähdään toimintana, jossa kohdataan muitakin opiskelijalle tärkeitä teemoja kuin opintoihin suoraan liittyviä kysymyksiä. Opintopolkunäkökulma auttaa myös arvioimaan yksikön ohjauspalvelujen riittävyyttä opintojen eri vaiheissa ja se palvelee osaltaan

tulevaisuuden ohjauspalveluiden suunnittelua. Kehittämishankkeissa on mallin avulla jäsennetty ohjauksen toimijoiden tehtäviä opiskelijan opintojen eri vaiheissa. Tällöin on kiinnitetty huomiota ohjausverkoston vastuiden jakautumiseen opiskelijoiden ohjauksessa, millä on voitu estää ohjauksen painottuminen joihinkin tiettyihin vaiheisiin ja ohjauksellisten katvealueiden syntyminen. Tällaisella analyysillä voidaan hahmottaa oman laitoksen ohjauksen kannalta ongelmallisimmat alueet myös ohjaajien toiminnan näkökulmasta.

## Täydennyskoulutus korkea-asteen ohjauksen kehittämisessä

Korkea-asteen täydennyskoulutuksessa on pyritty jäsentämään koko yliopiston ohjausjärjestelmää kokonaisvaltaisesti laitos- ja yksikkörajat ylittävänä verkostona holistisen mallin periaatteiden mukaisesti. Yksi keskeinen lähtökohta holistisessa mallissa on se, että korjaavasta ohjaustoiminnasta siirrytään kehittävään toimintaan. Tällöin myös opetussuunnitelmatyössä on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei tutkintoja rakenneta liian tiiviiksi tai joustamattomiksi, jolloin ohjauksella joudutaan korjaamaan opetussuunnitelman tuottamia ongelmia. Uuden ja kokonaisvaltaisen ohjausajattelun omaksuminen edellyttää sitä, että tutkintojärjestelmän uudistustyö sekä ohjauksen laaja ja monipuolinen kehittäminen tehdään yhdessä ja samanaikaisesti (ks. esim. Mikkola 2004).

Koulutuksesta saatujen kokemusten perustalla holistinen malli näyttää toimivalta lähtökohdalta korkea-asteen täydennyskoulutuksessa. Koulutusmallin etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla osallistujat ovat voineet jäsentää omaa ohjaustoimintaansa ja ohjauksellista asiantuntijuuttaan. Mallin mukaisella jaetulla asiantuntijuudella ja ammatillisella verkostoyhteistyöllä voidaan osaltaan vastata moninaistuviin ohjaushaasteisiin. Täydennyskoulutuksen opetussuunnitelman vahvuutena voidaan nähdä myös sen joustavuus, jolloin erilaisia painotuksia on mahdollista tehdä osallistujien tarpeita

kuunnellen. Opetussuunnitelman teemat toimivat orientaationa ohjauksen ja ohjauspalvelujen tarkasteluun ja eri teemoja voidaan syventää ja laajentaa osallistujien tarpeiden mukaisesti. Koulutuksen työmuodot ovat tarjonneet riittävästi tilaa oman ohjausajattelun ja -toiminnan reflektointiin. Koulutuksen systemaattisempi arviointi lukuvuonna 2003–2004 osoitti, että osallistujat olivat siihen varsin tyytyväisiä. Koulutuksen myötä ohjauksen käsitteen koettiin selkiintyneen ja näkemyksen omasta työstä ohjaajana asettuneen laajempaan viitekehykseen. Koulutus oli antanut välineitä myös yksilö- ja ryhmäohjaukseen sekä ongelmallisten ja vaikeiden ohjaustilanteiden kohtaamiseen. (Ala-Ruona & Leskinen 2004.)

Monissa täydennyskoulutuksen kehittämishankkeissa on pyritty kehittämään eri ohjaustahojen verkostoitumista ja yhteistyötä yliopiston sisällä. Toisaalta täydennyskoulutus toimi myös yksikön sisäisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisääjänä. Korkea-asteen ohjauksen täydennyskoulutus voidaankin nähdä osana koko yliopiston sisäisen kehittämisen verkosto- ja keskustelufoorumia. Kokemusten jakaminen ja yhteisen keskustelun merkitys on todettu tärkeäksi osaksi täydennyskoulutusta (ks. myös Veeman ym. 1994). KOHO-koulutukseen on viime vuosina yhdistetty myös kouluttajien suoritettavia konsultaatiokäyntejä, joilla on tuettu koulutuksen aikana käynnistyneitä yksikkötason ohjauksen kehittämisprosesseja. On tuotu esille myös ajatus alumni-toiminnasta, jolloin koulutukseen aiempina vuosina osallistuneet voisivat vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia ohjauksen toteuttamisesta ja kehittämisestä. Alumneja onkin jo hyödynnetty uusien koulutusten käynnistysvaiheissa.

Verkostoyhteistyöhön liittyvien kehittämishankkeiden toteuttamisessa näyttäytyy merkityksellisenä yksikön pedagogisen johdon tuki ja koulutukseen osallistumiseen kannustaminen. Täydennyskoulutusta tulisikin tarkastella osana koko yksikön kehittämistoimintaa, jolloin koulutus hyödyntäisi koko yksikköä ja sen toiminnan kehittämistä. Myös Kohonen (1993) kiinnittää huomiota siihen, että yksittäisten toimijoiden kouluttamisen sijaan on perusteltua pyrkiä työyhteisön kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Keskeistä ohjauksen kehittämisessä onkin eri ohjaustahojen kollegiaalinen yhteistoi-



minta, jossa pyritään yhdessä kokonaisvaltaisesti jäsentämään ohjaustoiminnan tavoitteita ja tehtäviä.

Kollektiivinen sitoutuminen ja kommunikoiminen ohjauksen tavoitteista voidaan nähdä osana laajempaa korkeakouluopiskelun laadunvarmistusta (vrt. Dill 1998). Jotta ohjaus ei jäisi irralliseksi ja erilliseksi toiminnoksi yliopistossa, tarvitaan selkeitä näkemyksiä ohjauksen päätöksentekojärjestelmästä ja ohjauksen sijoittumisesta osaksi yliopiston kokonaisstrategiaa ja laadunvarmistusjärjestelmää. Ohjauksen muodostaessa kiinteän osan yliopistotoiminnan kokonaisuutta tulee se samalla näkyväksi. Tällöin sitä on mahdollista arvioida ja kehittää erilaisia palautejärjestelmiä sekä jäsentää ohjausresursseja järkevästi. (Ks. Mikkola 2004.) KOHO-koulutus on osaltaan toteuttanut yliopiston kokonaisstrategiaa, jonka yhtenä osana on Jyväskylän yliopiston opinto-ohjauksen kehittämisen kokonaissuunnitelma. Täydennyskoulutus on toiminut luontevana kanavana tässä suunnitelmassa esitetyn uudenlaisen ohjauskulttuurin luomisessa, verkostoitumiseen pohjautuvan ohjausajattelun omaksumisessa ja holistisen mallin soveltamisessa käytäntöön.

Korkea-asteen täydennyskoulutus käynnistyi alun perin yhden yliopiston sisäisenä kehittämistoimintana. Koulutukseen on osallistunut lähinnä yliopiston omaa henkilökuntaa. Kuitenkin osallistujien kokemat ohjaukselliset haasteet ovat olleet samoja, jotka on todettu yleisiksi korkea-asteen ohjauksen ongelmiksi (esim. Moitus ym. 2001). Myös kehittämishankkeina laaditut ohjaussuunnitelmat ovat hyvin sovellettavissa eri korkeakouluihin. KOHO-koulutuksessa onkin viime vuosina pyritty käynnistämään eri yliopistojen välistä kouluttajayhteistyötä. Mukaan on tullut osallistujia myös muista yliopistoista ja ammattikorkeakouluista. Valtakunnallisen täydennyskoulutusyhteistyön lisääminen näyttäisikin toimivalta ratkaisulta korkea-asteen ohjauksen haasteisiin vastaamisessa, hyvien toimintakäytänteiden jakamisessa ja laaja-alaisen, refleктоivan vuoropuhelun aikaansaamisessa.

Kolmen opintoviikon laajuinen täydennyskoulutusmoduli on osoittautunut toimivaksi. Näyttää siltä, että kysyntää olisi myös pitkäkestoisemmalle, muodoiltaan vaihtelevalle koulutukselle. Viime aikoina on käyty keskustelua yliopisto-opettajien pedagogisesta pätevyydestä osana yliopiston laatu-

järjestelmää (ks. esim. Parjanen 1998). Yliopisto-opetuksen kehittämisessä oleellista on opettajien pitkäjänteinen sitoutuminen tähän kehittämistyöhön. Kehittämisen edellytyksenä on pedagoginen kouluttautuminen (ks. esim. Lonka, Lahtinen, Heikkiä & Murtonen 1998; Tenhula 1997). Pedagogisten kompetenssien kehittämisen ohella voitaisiin tarkastella myös ohjauksellisia kompetensseja osana laadukasta yliopisto-opetusta. Tällöin ohjaus nähtäisiin osana kokonaisvaltaista pedagogista kehittämistä ja laadunvarmistusta. Kuten opetuksen kehittäminen, myös uudenlainen holistinen ohjausajattelu edellyttää koulutuksellisia interventioita, joilla varmistetaan toimijoiden ohjauskompetenssien kehittyminen. Systemaattinen ja jatkuva täydennyskoulutus antaa välineitä näiden kompetenssien kehittämiseen. Ohjauksellisten haasteiden kasvaessa ja monimuotoistuessa onkin nähtävissä selkeä tarve korkea-asteen ohjauksen opintokokonaisuuden kehittämiseksi korkeakoulu-pedagogisten opintojen rinnalle.

# LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogien kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis.
- Abrahamson, P. 2004. Bauman on contemporary welfare society. Acta Sociologica 47 (2), 171–178.
- Adams, T. L. 1995. A paradigm for portfolio assessment in teacher education. Education 115 (4), 568–571.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämämaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 91. Jyväskylän yliopisto.
- Ala-Nikkola, M. & Huhtala, H. 2003. Ohjaus verkossa – käyttäjälähtöisten verkkosivujen kehittäminen. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 140–167.
- Ala-Ruona, S. & Leskinen, H. 2004. Yliopiston opintojen ohjauksen kehittäminen täydennyskoulutuksen avulla. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille (suom. Petri Auvinen). Juva: Psykologien Kustannus OY.
- Antikainen, A. 1998. Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. International Review of Education 44, 215–234.

- Antikainen, A. & Komonen, K. 2003. Elämäkerta ja elämänkulku kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–124.
- Arnkil, T. E., Eriksson, E. & Arnkil, R. 2000. Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja 253.
- Atjonen, P. 2003. Opetustapahtumaa koskevan didaktisen tietoisuuden ja omaehtoisen analysoinnin edistäminen opetusharjoittelussa. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Saatavilla verkossa osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/> (22.9.2004)
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 248–260.
- Barrett, H. C. 1999. Strategic questions when planning for electronic portfolios. Teoksessa P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (toim.) *Portfolioita verkossa. Portfolios on the web*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 36–53.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Beatty L., Gibbs G. & Morgan A. 1997. Learning orientations and study contracts. Teoksessa Marton F., Hounsell D. & Entwistle N. (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. 2nd edition. Edinburgh: Scottish Academy Press, 72–88.
- Becher, T. 1989. *Academic tribe and territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- Beck, U. 1999. Työyhteiskunnan tuolle puolen. *Janus* 7 (1), 257–266.
- Bereiter, C. 1995. A Dispositional view of Transfer. Teoksessa A. McKeough, J. Lupart & A. Marini (toim.) *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1989. Intentional Learning As a Goal of Instruction. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 361–392.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Bergenhengouven, G. 1987. Hidden curriculum in the university. *Higher Education* 16 (5), 535–543.

- Bergeron, B., Weruuth, S. & Hammar, R. C. 1997. Initiating portfolios through shared learning. *Three perspectives*. *Reading Teacher* 50 (7), 552–562.
- Billet, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction* 6 (3), 263–280.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N.E. & Westwood, M. 1989. *Employment groups: the counselling connections*. Lugus: Toronto.
- Borko, H., Michalec, P., Timmons, M. & Siddle, J. 1997. Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal of Teacher Education* 48 (5), 345–357.
- Boud, D. 1995. *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. 1999. Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of Research in Education* 24, 61–100.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. 1991. *Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.
- Butcher, V., Bell, E., Hurst, A. & Mortensen, R. 1998. *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in UK*. CRAC/FEDORA, Cambridge.
- Buzan, T. & Buzan, B. 2003. *The mind map book*. London: BBC Worldwide Limited.
- Castells, M. 2000. Materials for an exploratory theory of network society. *British Journal of Sociology* 51 (1), 5–24.
- Clark, B. R. 1987. *The academic life. Small worlds, different worlds*. Princeton: The Carnegie foundation for the Advancement of Teaching.
- Coldwell, S. 1998. Mentoring, socialisation and the mentor/protege relationship. *Teaching in Higher education* 3 (3), 313–324.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2002. Koulutuksen ja työelämän rajoilla – työntekijöiden ja opiskelijoiden kokemuksia työssä oppimisesta. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 23–55.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. 1989. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (ed.) *Knowing, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 453–494.
- Collis, B. & Moonen, J. 2001. *Flexible Learning in a Digital World. Experiences and Expectations*. London: Kogan Page.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Bristol: Open University Press.

- Dewey, J. 1966. *Democracy and education*. New York: The Free Press (The original book is published in 1916).
- Dewey, J. 1999 (1929). *Pyrkimys varmuuteen: tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Suomentaja Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.
- Dill, D.D. 1998. Laadunvarmistus korkeakouluopetuksessa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998*, 7–20.
- Eerola S. 2004. Ohjaus Tampereen yliopistossa. Esitelmä HOPS – henkilökohtainen opintosuunnitelma -seminaarissa. Kaksiportaista tutkintorakenneuudistusta käsittelevä seminaarisarja. Tampereen yliopisto 26.4.2004 <http://www.uta.fi/hallintokeskus/ok/tutkintorakenneuudistus/hops/hops.pdf>
- Egan, G. 1986. *The skilled helper: Models, skills, and the methods for effective helping*. (3.ed). Pacific Grove: CA: Brooks/cole.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2001. Kehittävä siirtovaikutus: mitä ja miksi? Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) *Koulun ja työn rajavyöhykkeellä: Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino, 19–27.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. 1995. Monikontekstisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus* 1, 14–27.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos, 7–33. Saatavilla [www.muodossa: <http://sokl.joensuu.fi/verkkokoulukaisut/kipinat/>](http://www.muodossa.sokl.joensuu.fi/verkkokoulukaisut/kipinat/) (20.9.2004)
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. *Opiskelun ohjaus yliopistossa*. Helsinki: Edita.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 181–205.
- Flanagan, J.C. 1954. The critical incident technique. *Psychology Bull* 4, 51.
- Forsberg, H. 2002. Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? *Aikuiskasvatus* 22 (4), 295–305.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. 2000. Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2 (2–3), 87–105.

- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. & Fung, T. 2004. Student role adjustment in on-line communities of inquiry. *JALN* 8 (2), 61–74.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Grant, B. & Graham, A. 1999. Naming the game: reconstructing the graduate supervision. *Teaching in Higher Education* 4 (1), 77–89.
- Gustafsson, M., Kankaanranta, M. & Määttä, P. 2004. Suuntana esiopetuksen monialainen asiantuntijuus: esiopetuksen monitieteinen maisteri- ja tohtoriohjelma Jyväskylän yliopistossa lukuvuosina 2001–2003. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminen rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2003. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 6, 448–464.
- Hakkarainen, S., Laitinen, K. & Leppänen, K. 2003. Ovi-ympäristö opintojen ohjauksessa. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) *Opiskelun ohjaus verkossa. Opetustekniakeskuksen selosteita 4*. Joensuun yliopisto, 69–80.
- Hartnell-Young, E. & Morriss, M. 1999. *Digital Portfolios for Change*. Illinois: Sky-Light.
- Heikkilä, J. 1999. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. Jyväskylä: Tuope.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Henderson, E., Hogan, H., Grant, A. & Berlin, A. 2003. Conflict and coping strategies: a qualitative study of student attitudes to significant event analysis. *Medical Education* 37, 437–446.
- Henkel, M. 2002. Current science policies and their implications for the concept of academic identity. Teoksessa: *Science training and Career. Changing modes of knowledge production and labour markets*. International workshop. University of Twente, Enschede. The Netherlands. 21.–22. October 2002.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus?* Jyväskylä: Gaudeamus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. *SoPhi* 60. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Isoherranen, K. 2005. *Moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: WSOY.

- Jansen, T. & Wildemeersch, D. 1998. Beyond the myth of self-actualization: reinventing the community perspective of adult education. *Adult Education Quarterly* 48, 216–227.
- John-Steiner, V. 2000. *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1982. *Joining together: Group theory and group skills*. (2nd edition). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Jokihaara, K., Räisänen, M., Tahvola, A. & Vuorikoski, M. (toim.) *Se on se avain. Kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneiden opiskelusta ja työhön sijoittumisesta*. Tampereen yliopisto opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 46.
- Jones, E.R. & Martinez, M. 2003. Learning orientations in university web-based courses.
- Julkunen, R. 2003. Kuusikymmentä ja työssä. Jyväskylä: SoPhi.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* (4), 316–324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2004. Kasvatusalan asiantuntijan osaaminen. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala (toim.) *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 13–26.
- Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. 1999. *Työssäoppimisen ohjaajien opas*. Metsäinsituutti Silva. Julkaisematon käsikirja.
- Kaisto, J. 2004. Digitaalinen portfolio oppimisen ja arvioinnin tukena virtuaaliyliopistossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.
- Kajaste, M. 1996. Korkeakouluopiskelua ja työelämää. *Korkeakoulutieto* 23 (2), 73–76.
- Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) 2005. *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Kansanvalistusseura.
- Kallio, E. 2002. Opintojen tukaluus ja onni. Yliopisto-opintojen kuormittavuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 15. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfolio siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja: kokemuksia esi- ja alkuopetuksen yhteistoiminnasta Teoksessa M. Kankaanranta, K. Mäkitalo & E. Tihoonen (toim.) Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 5–32.
- Kankaanranta, M. 2002. Developing digital portfolios for childhood education. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.



- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Digital portfolios as a means to share and develop expertise. Teoksessa P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (toim.) *Portfolioita verkossa. Portfolios on the web*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 210–242.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus-lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnot. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 17–27.
- Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A., Tenhula, T. & Vanhala, M. 1999. Opettajuutta etsimässä valtakunnallisessa portfoliokoulutuksessa. Teoksessa T. Tenhula (toim.) *Opetus sydämen asiana*. Oulun yliopisto, 175–203.
- Kasurinen, H. (toim.) 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. 4.painos. Saarijärvi: Gummerus, 51–109.
- Kauppi, A. 1998. Curriculum Development for Integrating Work and Learning. *Life-long Learning in Europe* 2, 76–85.
- Keurulainen, H. 1997. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajakoulutukseen liittyvä näyttökoe. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Hakapaino, 66–98.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksia ammatillisen kehityksen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33–50.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Konkola, R. 2001. Harjoittelun kehittämisprosessi ammattikorkeakoulussa ja rajavyöhyketoiminta uudenaikaisena toimintamallina. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 148–186.
- Konkola, R. 2003. Sosiaali- ja terveysalan työkäytännöt tutkimus- ja kehitystyön kohteena ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 37–45.
- Korhonen, V. 2003a. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, V. 2003b. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa - aikuisopiskelijan oppimiseen kytketyt kontekstit verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Aikuiskasvatus 23 (3), 204–213.
- Korhonen, V. 2004. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 183–192.
- Koski, T. 2000. Akateemisten opiskelutaitojen tukeminen. Teoksessa R. Vuorinen (toim.) Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristössä korkea-asteen koulutuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 77. Joensuun yliopisto, 65–74.
- Krause, S. 1996. Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. Journal of Teacher Education 47 (2), 130–138.
- Kunttu 2004a. Oireilevan opiskelijan viesti. Tutkimuksia Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2000 -aineistosta. KELA. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 63. Helsinki: Edita.
- Kunttu 2004b. Oireilevan opiskelijan viesti. Esitelmä Opiskelijoiden Hyvinvointi 2004 seminaarissa 28.10.2004. Paasitorni. Helsinki.
- Kuure, L. 2004. Kaikki muuttuu muuksi – opettajaksi verkostojen verkostossa. Pedagoginen, yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2/2004, 20–24.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 4.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismäa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160–179.
- Lakkala, M. & Lipponen, L. 2004. Oppimisen infrastruktuurit verkko-oppimisen tukena. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 113–134.

- Lamerichs, J. & te Molder, H.F.M. 2003. Computer-mediated communication: from a cognitive to a discursive model. *New media & society*, Vol 5 (4), 451–473.
- Launikari, M. 2003. Ohjauksen eurooppalainen ulottuvuus ja Euroopan unionin uudet jäsenmaat. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 167–180.
- Lautamatti, L. & Nummenmaa, A.R. 2004. Visualisointi – ikkuna opiskelijoiden merkitysten maailmaan. Teoksessa M. Taajamo (toim.) Suunnistuksia. Tiede, kasvatust, taide. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 81–90.
- Lave, J. 1997. The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner & J.A. Whitson (eds.) *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 17–35.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Juva: WSOY.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P. & Kinnunen, R. 2004. Oppimisteoriasta oppimisympäristöön. Turun yliopisto. Oppimistutkimuskeskus. Käsikirjoitus. Saatavilla [www-osoitteessa: <http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta\\_oppimisymparistoon/teksti.htm>](http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta_oppimisymparistoon/teksti.htm) (Luettu 20.9.2004)
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 67–81.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2002. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi, (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–326.
- Lindén, M. 1999. Terveystenhuollon sosiaalityö moniammatillisessa toimintaympäristössä. Helsinki: Stakes.
- Lindh, G. 1988. *Vägslegningboken*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 1999. Digitaaliset portfoliot asiantuntijuuden osoittamisessa ja jakamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 222–240.
- Linnakylä, P. & Kankaanranta, M. 2001. Portfolio – yksilöllisen oppimisen ja arvioinnin tuki. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 217–240.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Karimäki, A. 2000. Autenttisuuden ihanne verkkoportfolioiden käytössä. Teoksessa R. Vuorinen (toim.) *Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 77, 12–31.

- Little, B. 1987. Personal project analysis: A methodology for counselling psychology. *Natcon* 13, 591–641.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning. In P. Dillenbourg (ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 20–30.
- Lockledge, J. C. & Weinmann, J. A. 2001. Knowledge management for multi-assessment portfolios. *European Journal of Engineering Education* 26 (3), 311–321.
- Lonka, K. 2004. Opetuksen kehittäminen akateemisena urana? *Peda-Forum*, yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2/2004, 52–58.
- Lonka, K., Lahtinen, V., Heikkilä, A. & Murtonen, M. 1998. Arviointitulosten vaikutus resurssien jakoon – tapauksena Helsingin yliopiston lääketieteellinen tiedekunta. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) *Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998, 95–103.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. *Aktivoiva opetus*. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maikkola, M. & Olkkonen, T. (toim.) 2004. *Tuella ja taidolla – ohjauksella energiaa opintopolulle*. Oulun yliopiston opetuksen kehittämisyksikön julkaisuja. Dialogeja 6.
- Mannisenmäki, E. 2004. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa Janne Matikainen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 41–54.
- Martinez, M. 1998. *Intentional Learning and Learning Orientations*. Saatavilla [www.muodossa: <http://mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm>](http://mse.byu.edu/projects/elc/ilsum.htm) (luettu 20.9.2004).
- Marttunen, M. 1997. Sähköpostiopetuksella perustelevaan keskusteluun. *Aikuiskasvatus* 4, 283–290.
- Mason, R. 1991. *Moderating educational computer conferencing*. Saatavilla [www osoitteessa: <http://emoderators.com/papers/mason.html>](http://emoderators.com/papers/mason.html) (Luettu 1.10.2004)
- Matikainen, J. 2001. Vuorovaikutus verkossa – verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, J. 2004. Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa J. Matikainen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 55–68.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* n:o 51. Joensuun yliopisto.
- Merimaa, J. 2004. Helsingin yliopisto tehostaa opetustaan. *Acatiimi*, 5–6.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen, kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suomentaja Leevi Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor, 17–37.
- Mikkola, A. 2004. Korkea-asteen opiskelijoiden ohjaus. Puheenvuoro Ohjaus 2004 -seminaarissa Jyväskylässä 11.11.2004 (<http://ktl.jyu.fi/ktl/ohjaus2004/ohjelma>)

- Miller, J.P. & Seller, W. 1990. Curriculum Perspectives and Practice. Toronto: Longman.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu ylioppilastutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja No 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mäkeläinen, P. 2000. Työssäoppiminen – ohjattua ammattiin oppimista työpaikalla. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-kustannus, 89–103.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä? Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. Kasvatus 33 (1), 21–33.
- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2001. Orientations to Studying in Finnish higher education. Comparison of study orientations in university and vocational higher education. A paper presented at the 3rd Conference of Information Research Programme September 13–14, 2001, Tampere, Finland.
- Mäkitalo, M. 2004. Ohjaustyön jäsentäminen ja avainosaamisen käsite. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–240.
- Neittaanmäki, P., Kankaanranta, M. & Neittaanmäki, R. 2004. Minustako maisteri? Tietotekniikan opiskelijoiden ohjauksen tehostaminen maisteriklinikkatoiminnalla. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nelson-Jones, R. 1995. The theory and practice of counselling. 2. painos. London: Cassell.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2001. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja, 117–151.
- Newton, F. B. 2000. The new student. About Campus 5 (5), 8–15. Luettu tietoverkossa EBSCOhost-palvelusta osoitteesta <http://weblinks2.epnet.com>.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Niikko, A. 2000a. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.
- Nokelainen, L. & Sointu, L. 2004. Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa Janne Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 69–90.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Novak J.D. & Gowin D.B. 1995. *Opi oppimaan*. (Suom. P. Lehto-Kaven). Tampere: Gaudeamus.
- Nummenmaa, A.R. 1992. Ohjaus menetelmänä ja toimintana. Teoksessa M. Lairio (toim.) *Opinto-ohjaajan työ ja koulutus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 72, 6–16.
- Nummenmaa, A.R. 1993. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi, kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY, 77–95.
- Nummenmaa, A.R. 2001. Ohjaus ammattina, osaamisen ja työprosessin osana. *AmmatINVALINNAN vuosikirja*, 58–68.
- Nummenmaa, A.R. 2002. Tutor oppimisen ohjaajana. *Julkaisematon Peda-opas*. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Nummenmaa, A.R. 2003. Harjoittelun ohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen Harjoittelukoulujen Vuosikirja N:o 1, 43–55.
- Nummenmaa, A.R. 2004a. Akateemisen opiskelun työprosessin ohjaus. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen & T. Takala (toim.) *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlaulkaisu, 111–124.
- Nummenmaa, A.R. 2004b. Moniammatillisen toimintakulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A.R., Kaksonen, H., Karila, K. & Viittala, K. 2002. Koulutuksen ja työelämän kohtaamisia. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen*. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 89–108.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004 a. Ohjaajana oppinnäytetyön työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A.R. & Lautamatti, L. 2004 b. Opiskelun työprosessien ohjaus korkeasteella. Metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismäa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3*. PS-Kustannus, 88–103.
- Nummenmaa, A.R. & Ruponen, R. 1994. Aikuisopiskelijan kohtaaminen ohjausprosessissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 54.

- Nummenmaa, A.R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 31–64.
- Nurmi, J-E. 1991. The development of future orientation in a life span context. University of Helsinki. Department of Psychological Research reports 13.
- Nuutinen, A. & Kumpula, H. (toim.) 1998. Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Nuutinen, M., Kokkonen, J., Rantala, H., Vainionpää, L. & Uhari, M. 1998. Tiedon etsinnän opettaminen ja ristiriitaisen tiedon käsittely korkeakouluopetuksessa. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Olkinuora, E. & Mäkinen, J. 1999. Teoreettista taustaa ja kehittelyä. In J. Mäkinen & E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Tutkimuksia opiskelun sosiokulttuurisista ja oppimispsykologisista taustoista Turun yliopistossa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:190, 11–58.
- Olkinuora, E., Mäkinen, J. & Mäkinen, M. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden yleisorientaatio ja opetuksen kokeminen. Teoksessa E. Pantzar (toim.) Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Tampereen yliopisto. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus. Suomen Akatemian Tiedon tutkimusohjelman raportteja 4, 163–180. Saatavilla [www-osoitteessa: http://www.info.uta.fi/tutk/raportti.4.2000.pdf](http://www.info.uta.fi/tutk/raportti.4.2000.pdf)
- Onnismaa, J. 2000. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 294–313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 91. Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Opetusministeriö 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpääntö. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistio 39/2002.
- Opetusministeriö 2003. Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pajala, S. & Lempinen, P. 2001. Pitkä tie maisteriksi. Selvitys 1985, 1988 ja 1991 yliopistoissa aloittaneiden opintojen kulusta. Opiskelijajärjestöjen tutkimussääntö Otus rs 22/2001. Helsinki: Yliopistopaino.

- Palovaara, M., Haapaniemi, T., Naumanen-Tuomela, P., Olkkonen, T., Pirttimäki, S., Tossavainen, K., Turunen, H., Vanhala, M. & Voutilainen, U. 2003. Itsearviointilla parempiin ohjauskäytäntöihin. Yliopisto-opiskelijan ohjauksen kehittämishankkeen (OpOke) tutkimusryhmän raportti. Kuopion yliopiston julkaisuja F Yliopistotiedot 32. Oppimiskeskus. Kuopion yliopisto.
- Pantzar, E. 2004. Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press, 49–68.
- Parjanen, M. 1998. Opetustaidon arviointi yliopisto-opettajien virantäytössä. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus (toim.) Laatua korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998, 46–54.
- Partanen, S. 2003. Organisaation vuorovaikutuksen rakentuminen ja kokeminen – näkökulmia ohjausta ja yhteisöllisyyttä tukevan verkkovuorovaikutuksen kehittämiseksi. Teoksessa A. Haapala & S. Pöntinen (toim.) Opiskelun ohjaus verkossa. Opetusteknologiakeskuksen selosteita 4. Joensuun yliopisto, 93–109.
- Pasanen, H. 2003. Mitä ohjaus on? Teoksessa Matikainen, J. (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Palmenia-kustannus, 11–24.
- Pasanen, H. 2004. Työssä oppimisen ohjaus prosessina. Ohjaus välitysten ja vuorovaikutuksen tuottamisena. Teoksessa J. Onnismäe, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 3. Ohjaustyön välineet. Juva: PS-kustannus, 151–176.
- Paulson, F. L. & Paulson P. R. 1992. The Varieties of Self-Reflection. Portfolio News 4 (1), 1–19.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. 1991. What makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership 48 (5), 60–63.
- Peavy, V. 1997. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. Victoria: Trafford Publishing.
- Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Suom. Petri Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, V. 2004. SocioDynamic Counselling. A practical approach to meaning making. Taos Institute.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2001. Yhteistoiminnallinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 308–326.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 101–117.



- Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 77–99.
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka. Teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Juvenes Print Oy, 33–52.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen: uusi tapa oppia ja opettaa? *Ammattikasvatussarja 19*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus 17* (4), 275–282.
- Pyhältö, K. 2003. Pragmatistis-konstruktivistinen näkökulma opettajuuteen. Uusi opettajuus? *Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö: Tutkimuksia 1:2003*. Helsingin yliopisto.
- Ramsden, P. 1992. *Learning to Teach in Higher Education*. New York: Routledge.
- Relander, J. 2000. Kultainen nuoruus. Vuosituhannen vaihteen väkinäisen viriili joukkofantasia. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Tampere: Gaudeamus, 281–303.
- Renn, K. A. & Arnold, K. D. 2003. Reconceptualizing research on college student peer culture. *The Journal of Higher Education 74* (3), 261–291.
- Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (toim.) 1991. *Perspectives on socially shared cognition*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Rinne, R. 1998. Akateemiset tutkimukset muuttuvana työmarkkinavaluuttana. Teoksessa M.-R. Järvinen, R. Rinne & E. Lehtinen (toim.) *Yliopistot ja muuttuva työelämä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 60, 13–42.
- Ristola, R. & Sariola, J. 1999. Digitaalinen tiimiportfolio opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (toim.) *Portfolioita verkossa. Portfolios on the web*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 98–115.
- Roberts, G. 2003. Teaching using the Web: Conceptions and approaches from a phenomenographic perspective. *Instructional Science 31*, 127–150.
- Robertson, J. & Bond, C. H. 2001. Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value? *Higher Education Research and Development 20* (1), 5–19.

- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 87–114.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 162–188.
- Ryti, K., Levander, L.M. & Yli-Yrkkö, T. 2004. Tuella ja taidolla akateemiseen asian-tuntijuuteen – opintojen alkuvaiheen ohjauksen kehittäminen maatalous-metsätieteellisessä tiedekunnassa. Maatalous-metsätieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2. Helsingin yliopisto.
- Saarnivaara, M. 2004. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen? Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laaduntekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 101–119.
- Saikkonen, P. 2003. Hyvinvointia yhteistyönä. Opiskelijoiden hyvinvointihanke HYR-RÄN loppuraportti. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön julkaisuja. Tampereen yliopistopaino. Luettu tietoverkosta osoitteesta <http://www.yths.fi/download.asp?id=Loppuraportti;622;{E68C76DF-DB70-4D03-B1EA-E2527068275D}>.
- Sallinen, A. 2003. Ohjausala yliopiston strategisena kehittämiskohteena. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–52.
- Salmela-Aro, K. 1996. Personal projects and subjective well-being. University of Helsinki. Department of Psychology. Research Report No 18.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 211. Jyväskylän yliopisto.
- Schmidt, H.G. 1993. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. Medical Education 27, 422–432.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 27 (2), 4–13.
- Silkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävä oppimiskokemukset ovat? Psykologia 32 (3), 174–182.
- Siltala, J. 1996. Yksilöllisyyden historialliset ja psykologiset ehdot. Teoksessa Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki. Yksilö modernin murroksessa. Tampere: Gaudeamus, 117–204.
- Sneck, S. 2004. Vuoden 2003 gradupalkinnon saajan tarina. Sosiaalipsykologi 1/2004.

- Soini, T. 1999. Preconditions for active transfer in learning processes. Suomen tiedeseura, 55/1999. Helsinki.
- Spears, R. & Lea, M. 1992. Social influence and the influence of the 'social' in computer-mediated communication. Teoksessa M. Lea (toim.) Contexts of Computer-Mediated Communication. New York: Harvester Wheatsheaf, 30–65.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailuetuna. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: WSOY.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Symes, B.A. 1998. Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & Counselling* 13 (2).
- Söyrinki, S. 1992. Tutkimus ja opetus yliopistotutkijan työssä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Puhetta opetuksesta ja opiskelusta. Sosiologian ja sosiaalipsykologian tutkimuksia A:23, 5–28. Tampereen yliopisto.
- Talvitie, U., Laitinen-Väänänen, S. & Tikkanen, P. 2002. Kliinisestä harjoittelusta työssäoppimiseen ja yhteistyötiimeihin. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 206–214.
- Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. 1997. Toisin tekemisestä ja näkemisestä – pohdintoja opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen strategioista. Teoksessa A. Tarkiainen & R. Vuorinen (toim.) Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä 10, 9–40.
- Taube, K. 1998. Portfolio. Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Helsinki: Tietosanomaa.
- Taylor, C. 1991. The ethics of authenticity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994: Tutorointi suomalaisessa korkeakoulututkimuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa. Oulun yliopisto. Opintotoimiston julkaisuja. Sarja A:7.
- Tenhula, T. 1997. Opetuksen meritointi vakiinnuttaa asemaansa. *Peda-forum* 4 (2).
- Tenhula, T. 1999. Kuinka ohjata portfoliotyötä verkossa? Teoksessa P. Linnakylä, M. Kankaanranta & J. Bopry (toim.) Portfolioita verkossa. Portfolios on the web. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 180–193.
- Teräväinen, J. 2000. Suuntana valmistuminen ja työelämä! Opintoneuvonnan ja ohjauksen kehittäminen Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston tutkimus- ja työelämäpalvelu.

- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17/2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tillema, H. H. 1998. Design and Validity of a Portfolio Instrument for Professional Training. *Studies of Educational Evaluation* 24 (3), 263–278.
- Trotzer, J.P. 1989. The counselor and the group. Bristol: Accelerated Development Inc.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi-Gröhn, T. 2000. Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 325–331.
- Tuomi-Gröhn, T. 2001. Kehittävä siirtovaikutus koulun ja työpaikan yhteistyön tavoitteena–tapaustutkimus lähihoitajien lisäkoulutuksesta. Teoksessa T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Yliopistopaino, 28–66.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (3), 8–20.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 293–305.
- Wager, C. L., Brock, D. R. & Agnew, A. T. 1994. Developing literacy portfolios in teacher education courses. *Journal of Reading* 37 (8), 668–674.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen* 39. Vuosikirja, 156–177.
- van Esbroeck, R. & Watts, A.G. 1998. New skills for a holistic career guidance model. *International Careers Journal* ([www-muodossa: http://www.careers-journal.com](http://www.muodossa: http://www.careers-journal.com))
- Van Wageningen, L. & Hibbart, K. M. 1998. Building teacher portfolios. *Educational Leadership* 55 (5), 26–30.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 31–54.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P.-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot Jyväskylällä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–124.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998. New skills for new futures. Higher education guidance and counselling services in the European Union. Fedora: VubPress.
- Watts, A. G. & van Esbroeck, R. 1998: New skills for new futures. A synthesis report of a study on "New skills for vocational guidance in higher education", FEDORA. Brussels: VUB University Press.
- Veenman, S., Van Tulder, M. & Voeten, M. 1994. The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education* 10 (3), 303–317.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9, 257–280.
- Vesterinen, M. 2002. Ammatillinen harjoittelu asiantuntijuuden kehittäjänä. *Aikuis-kasvatus* 22 (3), 245–251.
- Vikstedt, H. 2004. Opiskelijoiden kokemuksia verkkoportfoliotyöskentelyn merkityksestä opettajuutensa kehittymiselle. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Virtanen, P. (toim.) 1999. Verkostoituva asiakastyö. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vuorikoski, M. 2004. Kohti työelämää – unelmia, tavoitteita, uurastusta. Teoksessa K. Jokihaara, M. Räisänen, A. Tahvola & M. Vuorikoski (toim.) Se on se avain. Kasvatustieteiden tieteenalaohjelmasta valmistuneiden opiskelusta ja työhön sijoittumisesta. Tampereen yliopisto opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 46, 11–20.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänsä kaaren. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, R. 2000. Ohjaus- ja arviointijärjestelmät verkko-opiskelussa. Esiselvitys Suomen virtuaaliyliopiston osahankkeeseen. Opetusministeriö. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. Virtuaaliyliopistoryhmä, 1–15. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/ohjausjaarviointi1.pdf>](http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/ohjausjaarviointi1.pdf). 30.5.2005.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 181–198.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society. The Development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa Raimo Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Saatavilla verkossa osoitteessa: <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/> (22.9.2004)
- Vänskä, K. 2000. Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskusteluun. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Terveystieteiden laitos. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Väyrynen, R. 1998. Globalisaatio – uhka vai mahdollisuus? Juva: Atena.
- Ylijoki, O-H. 1998a. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino
- Ylijoki, O-H. 1998b. Gradun tekijän kunnia ja häpeä. Emootiot identiteettiprojektissa. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 273–287.

## Muut lähteet:

- Opetusministeriön Bolognan prosessin sivut: <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bologna/prosessi.html>

## KIRJOITTAJAT

VTT, dosentti *Pekka Aula* on Helsingin yliopiston viestinnän, erityisesti verkkoviestinnän professori. Tutkimuksissaan Aula on keskittynyt organisaatio- ja verkkoviestinnän kysymyksiin sekä teoreettisesta että käytännön näkökulmasta. Aula vastaa Lahdessa toteuttavasta EU:n tukemasta verkkoviestinnän muuntokoulutus -hankkeesta (WERMU).

PsM *Satu Eerola* toimii projektipäällikkönä Tampereen yliopistossa Opetuksen kehittämisyksikössä opintojen ohjauksen ja opintopsykologisten asioiden kehittämisen parissa. Eerola on mukana valtakunnallisessa opintopsykologiverkostossa sekä paikallistasolla yliopiston Hyvinvointityöryhmä Kehrän puheenjohtajana.

KM *Jenni Kaisto* työskentelee tutkijana Jyväskylän yliopiston Agora Game Labissa. Hänen kiinnostuksen kohteena ovat tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen oppimisen ja opiskelun ohjauksessa ja arvioinnissa sekä tekniikan ja erilaisten pedagogisten ratkaisujen mahdollisuudet oppimisen edistämiseksi.

KT, dosentti *Marja Kankaanranta* työskentelee erikoistutkijana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksella ja Agora Centerissä. Kankaanrannan keskeisimmät tutkimusalueet liittyvät tietoteknologian opetuskäyttöön sekä opetuksen ohjaukseen ja arviointiin. Hän on kehittänyt ja tutkinut mm. portfolioiden ja digitaalisten portfolioiden käyttöä eri koulutusvaiheissa oppimisen autenttisessa arvioinnissa. Kankaanranta on osallistunut yli-

opisto-opetuksen kehittämiseen etenkin Jyväskylän yliopiston esiopetuksen maisteri- ja tohtoriohjelman ja tietotekniikan maisteriklinikan kehittämisessä ja toteuttamisessa.

KT *Vesa Korhonen* toimii yliassistenttina Tampereen yliopistolla ja vetää mm. verkko-opetuksen pedagogiikka ja kollegaverkosto yliopisto-opettajan osaamisen kehittämisessä (VOPNet) hanketta. Korhosen keskeisin tutkimustyö on kohdistunut ohjaamisen ja oppimisen kysymyksiin koulutuksessa ja työelämässä sekä tietoteknologian ja verkkojen käyttöön oppimisen tukena. Hänen kasvatustieteen alan väitöskirjansa liittyi aikuisten verkko-opiskeluun avoimessa yliopistossa. Hän on ollut organisoimassa useampia ohjaukseen liittyviä ajankohtaisseminaareja Tampereen yliopistolla ja toimittanut mm. Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka -teoksen (2004).

KT *Marjatta Lairio* hoitaa kasvatuspsykologian professuuria Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän toimii myös opinto-ohjauksen dosenttina Joensuun yliopistossa. Hän on toiminut useiden vuosien ajan opinto-ohjaajien kouluttajana ja ollut kehittämässä ohjausalan perus-, täydennys- ja jatkokoulutusta. Tutkimusalueena on ollut 1990-luvulla opinto-ohjaajien koulutukseen ja työhön kohdistunut laaja seurantatutkimus ja viime vuosina hän on suunnannut tutkimustaan erityisesti korkea-asteen ohjauksen kehittämiseen ja monikulttuuriseen ohjaukseen.

FT *Liisa Lautamatti* on emerita professori Jyväskylän yliopistosta. Toimissaan englannin kielen professorina kiinnostui vuorovaikutustutkimuksesta ja koulutuksesta ja kehitti omiin tarpeisiinsa gradun työprosessien ohjauksen menetelmiä. Nykyisin hän toimii kouluttajana ja konsulttina erityisesti yliopisto-opetuksen kehittämistä koskevissa kysymyksissä.

VTT *Janne Matikainen* toimii yliopistonlehtorina verkkoviestinnän muuntokoulutus -hankkeessa, joka on Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian ja viestinnän laitoksen yhteinen hanke. Matikaisen kiinnostus on kohdistunut tietoverkkojen sosiaaliin näkökulmiin. Hänen sosiaalipsykologian alaansa kuuluva väitöskirja käsitteli internetiin asennoitumista. Lisäksi hän on tutkinut vuorovaikutusta verkossa (Vuorovaikutus verkossa -teos 2001). Hänen ohjauskokemuksensa liittyy nimenomaan verk-



ko-opetukseen, niin käytännön tasolla kuin teoreettisessa keskustelussa. Hän on mm. toimittanut Oppimisen ohjaus verkossa -teoksen (2003).

YT *Anna Raija Nummenmaa* toimii kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen professorina sekä psykologian dosenttina Tampereen yliopistossa. Hän on useiden vuosien ajan toiminut ohjauksen perus- ja jatkokouluttajana ja tutkinut sukupuolen merkitystä nuorten ammatillisessa suuntautumisessa sekä nuorten elämänkulkua ja siirtymistä aikuisuuteen. Viimeaikaisena kiinnostuksen kohteena on ollut korkea-asteen ohjauksen kehittäminen – ongelmaperustainen opetussuunnitelma, työprosessien ohjaus sekä ohjauksen moniammatillinen osaaminen.

KT *Leena Penttinen* toimii tutkijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän on tutkinut diskurssianalyttisesti erilaisia sosiaalisia käytänteitä oppinäytteen ohjauksessa ja korkeakouluopetuksessa.

KT *Sakari Saukkonen* toimii suunnittelijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Ohjauksen koulutus- ja tutkimusyksikössä. Hän on työskennellyt myös luokanopettajana, opettajankouluttajana sekä erilaisissa tutkimus- ja opetustehtävissä Jyväskylän yliopistossa. Sakari Saukkosen näkökulma koulutukseen ja ohjaukseen on koulutussosiologinen. Tutkimushankkeina ovat meneillään mm. tarveperustaisten verkkopalvelujen rakentaminen opintojen ohjaukseen yliopistossa, kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opiskelussa opettajankoulutuksessa sekä eHOPS-pilottien seuranta Jyväskylän yliopistossa.

YM *Totte Vadén* on YTHS:n yhteisöterveyden vastaava psykologi. Vadén on toiminut YTHS:n Tampereen terveydenhoitoaseman neuvontapsykologina ja vastaavana psykologina yli kolmekymmentä vuotta.

